

Universidade de Lisboa



Da palavra à ilustração:

Desenvolvimento de Unidade Didáctica na Disciplina de Desenho de 11º ano

Margarida Aguiar

Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

Relatório de Prática de Ensino de Supervisionada orientado pelo Professor

Doutor João Paulo Queiroz

2015

Agradecimentos

Agradeço aos meus colegas de Mestrado, Ana, Eduarda, Carlos, Salomé, Sofia, Idília, Mariana, Ana Sofia, por terem sido uma companhia preciosa, pelas conversas, ajuda nos trabalhos de grupo e pela amizade, que me deram a força, a alegria e a motivação necessárias para conseguir terminar as tarefas.

Agradeço aos professores da FBAUL e do Instituto de Educação, por terem dado continuidade à nossa formação.

Agradeço ao Professor João Paulo Queiroz, pela disponibilidade e ajuda na orientação deste trabalho.

Agradeço aos alunos do 11ºH, e em especial à professora Manuela Santos e professor Miguel Vidal, que me acolheram tão bem e que foi um prazer voltar a rever.

Agradeço muito à minha irmã Catarina, que me ajudou a ‘pôr o ponto final’ nesta etapa.

‘Tudo vale a pena se a alma não é pequena.’

Fernando Pessoa

ÍNDICE

RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUÇÃO	1
Estrutura do Relatório	2
1 CAPÍTULO I – Revisão sobre a educação artística	4
1.1 Introdução: O Ensino Artístico.....	4
1.1.1 Metodologias de Ensino Artístico: breve enquadramento	4
1.1.2 Modelo Mimético.....	5
1.1.3 Modelo Expressivo-psicanalítico	6
1.1.4 Modelo Pragmático-reconstrucionista	7
1.1.5 Modelo Formalista – Cognitivista.....	8
1.1.6 Multiplicidade de modelos pedagógicos	9
1.2 Construindo uma metodologia de ensino	11
1.2.1 Caminhar para a criatividade	11
1.2.2 A necessidade artística	13
1.2.3 Aprendendo através da prática artística	14
2 CAPÍTULO II – Revisão sobre o processo criativo	17
2.1 Criatividade	17
2.1.1 Criatividade: algumas definições	17
2.1.2 Fases de desenvolvimento e a realização artística	19
2.1.3 A Arte na adolescência.....	23
2.1.4 Técnicas de desenvolvimento de pensamento criativo: Teoria de Sternberg e Lubart	26
2.1.5 O professor	30
2.2 Desenho e Criatividade	31
2.2.1 Definição de Ilustração	32
2.2.2 O olhar do Ilustrador	34

3	CAPÍTULO III – Contextualização Escolar	37
3.1	Introdução.....	37
3.2	Caracterização da Escola.....	37
3.2.1	O agrupamento de escolas de Cascais – breve história.....	37
3.2.2	Localização	38
3.2.3	Edifício e Instalações	38
3.2.4	Órgãos de Gestão	40
3.2.5	Oferta formativa e população escolar	41
3.2.6	Enquadramento sócio-económico	42
3.2.7	Projecto curricular.....	43
3.2.8	Serviços Técnico-pedagógicos.....	43
3.3	O Curso de Artes Visuais na Escola Secundária de Cascais.....	45
3.3.1	O curso de Artes Visuais.....	45
3.3.2	Critérios de avaliação e classificação do Departamento de Expressões 46	
3.3.3	Departamento das Expressões do Agrupamento.....	48
3.3.4	O grupo 600	48
3.3.5	Plano Anual de Actividades	48
3.3.6	A Oficina de Artes	50
3.3.7	Caracterização da Turma do 11º H	52
4	CAPÍTULO IV – Planificação de Unidade Didáctica: Da Palavra à Imagem ...	54
4.1	Descrição da planificação da Unidade Didáctica sobre Ilustração.....	54
4.2	Desenvolvimento da Unidade Didáctica	55
5	CAPÍTULO V – Resultados do Desenvolvimento da Unidade Didáctica	64
5.1	Introdução.....	64
5.2	Descrição das aulas leccionadas.....	64
5.3	Avaliação.....	78

5.3.1	Avaliação da Unidade Didáctica.....	80
5.4	Resultados	82
5.4.1	Processo de desenvolvimento do trabalho do aluno X.....	88
	CONCLUSÃO	95
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
	APÊNDICE I - Planificação da Unidade Didáctica.....	104
	APÊNDICE II - Recursos Didácticos	105
	Enunciado.....	105
	Poema ‘Mar Português’	106
	APÊNDICE III - Imagens da Apresentação em <i>PowerPoint</i>	107
	APÊNDICE IV - Grelhas de Avaliação	114
	APÊNDICE V - Grelha de registo de ocorrências	116
	APÊNDICE VI – Inquérito	117
	APÊNDICE VII - Algumas respostas ao inquérito.....	118

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Sítio do Agrupamento de Escolas de Cascais.....	38
Figura 2., Figura 3. e Figura 4. Espaços exteriores da ESC.....	39
Figura 5. Ginásio da ESC.....	39
Figura 6. Planta da ESC	40
Figura 7. Blog da Biblioteca da ESC	44
Figura 8. Convite para a Exposição dos alunos de Artes Visuais no CCC 12/13.....	49
Figura 9. A Oficina das Artes, perto da entrada.....	51
Figura 10. e Figura 11. Fundo da sala Oficina das Artes.....	51
Figura 12. Ilustração em <i>A saquinha de flor</i> , texto de Matilde Rosa Araújo e ilustração por Gémeo Luís.	58
Figura 13. e Figura 14. Ilustrações de Gémeo Luís, em <i>A saquinha de Flor</i>	60
Figura 15. Ilustração de Maria João Worm.....	61
Figura 16., Figura 17. e Figura 18. Ilustrações de Rob Ryan	61
Figura 19. Ilustração de Naomi Shiek.....	62
Figura 20. Ilustrações de M ^a Helena Vieira da Silva, do livro <i>Kô et Kô, les deux esquimau</i>	62
Figura 21. Matisse, <i>La tristesse du roi</i> , 1952.....	62
Figura 22. e Figura 23. Primeiros esboços	67
Figura 24. Os alunos recorrem ao desenho de observação de objectos e elementos do seu interesse, fazendo ensaios de desenho	67
Figura 25. Desenhos da composição à escala real	69
Figura 26. Desenho à escala diminuída.....	70
Figura 27. Os alunos trabalham os estudos numa escala reduzida a metade, para experimentarem várias soluções	71
Figura 28. Os alunos trabalham os estudos numa escala reduzida a metade, para experimentarem várias soluções	71
Figura 29. Uma aluna faz estudos de <i>lettering</i>	72
Figura 30. Um aluno faz estudos de cor e composição.....	72
Figura 31. e Figura 32. Alunos a trabalharem a ilustração final	75
Figura 33. Aluno a trabalhar a ilustração final.....	76
Figura 34. e Figura 35. Alunos a trabalharem a ilustração final	76

Figura 36. Alunos a trabalharem a ilustração final	77
Figura 37. e Figura 38. Alunos a trabalharem a ilustração final	77
Figura 39. Alunos a trabalharem a ilustração final	77
Figura 40. Ilustração a partir dos versos ‘ Ó mar salgado, quanto do teu sal, são lágrimas de Portugal!	83
Figura 41. Ilustração a partir dos versos ‘ Por te cruzarmos, quantas mães choraram, quantos filhos em vão rezaram!	83
Figura 42. Ilustração a partir dos versos ‘ Por te cruzarmos, quantas mães choraram, quantos filhos em vão rezaram!	83
Figura 43. Ilustração a partir dos versos ‘ Por te cruzarmos, quantas mães choraram, quantos filhos em vão rezaram!	84
Figura 44. Ilustração a partir dos versos ‘ Quantas noivas ficaram por casar, para que fosses nosso, ó mar!’	84
Figura 45. Ilustração a partir dos versos ‘ Quantas noivas ficaram por casar, para que fosses nosso, ó mar!’	84
Figura 46. Ilustração a partir dos versos ‘ Valeu a pena? Tudo vale a pena se a alma não é pequena.’	85
Figura 47. Ilustração a partir dos versos ‘ Valeu a pena? Tudo vale a pena se a alma não é pequena.’	85
Figura 48. Ilustração a partir dos versos ‘ Quem quer passar além do Bojador, tem de passar além da dor.’	85
Figura 49. Ilustração a partir dos versos ‘ Deus ao mar o perigo e o abismo deu, mas nele é que espelhou o céu.’	86
Figura 50. Ilustração a partir dos versos ‘ Deus ao mar o perigo e o abismo deu, mas nele é que espelhou o céu.’	86
Figura 51. Maquete do livro.....	87
Figura 52. Estudo de elementos para a composição visual.....	88
Figura 53. Estudo de desenho de observação de alguns elementos: barcos,cordas, olhos, nuvens.....	89
Figura 54.Pormenor do estudo: corda.	89
Figura 55. Estudo de desenho de observação:cordas	89
Figura 56. Estudo de desenho de observação de alguns elementos: catedral.	90
Figura 57. e Figura 58. Estudo de desenho de observação de alguns elementos: caravela.	90

Figura 59. e Figura 60. Pormenor dos estudos de desenho de observação de alguns elementos: caravela.	91
Figura 61. Proposta de composição gráfica para a Ilustração	91
Figura 62. Estudos à escala; estudo de composição de desenho, lettering e cor.....	92
Figura 63. O Aluno X a trabalhar	93
Figura 64. O estudo escolhido.....	93
Figura 65. Composição à escala real.....	94
Figura 66.Trabalho final do aluno X executado em recorte e colagem	94

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Currículo do Curso de Artes Visuais	46
Quadro 2. Critérios de avaliação às disciplinas de Artes	47
Quadro 3. Critérios de classificação às disciplinas de Artes.....	47
Quadro 4. Sugestões metodológicas específicas do programa de Desenho A 11º e 12ºanos	56

RESUMO

Este Relatório é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do ensino básico e secundário, e constitui a apresentação de investigação, reflexão e resultados da prática de ensino supervisionada no âmbito do mesmo.

O desenvolvimento da Unidade Didáctica ‘Da Palavra à Imagem’ ocorreu no 2º período do ano lectivo de 2014/2015, na Escola Secundária de Cascais, numa turma de 11º ano, na Disciplina de Desenho A.

O projecto insere-se nesta disciplina do currículo do curso científico-humanístico de Artes Visuais do ensino secundário, e teve como objectivo trabalhar sobre o tema da ilustração a partir de um texto dado, desenvolvendo o desenho sob a perspectiva da comunicação visual, levando à criação de um livro ilustrado, como resultado do trabalho conjunto da turma.

Propôs-se que os alunos aprendessem e aplicassem uma metodologia de trabalho que tinha como objectivo desenvolver uma ilustração a partir do texto poético ‘Mar Português’, que envolvesse a interpretação pessoal do texto, realização de pesquisa, realização de estudos preparatórios, e a concretização de um trabalho final original. Posteriormente todas as ilustrações realizadas seriam reunidas numa maquete de livro, tendo como finalidade criar um produto final reunindo todos os trabalhos dos alunos.

A avaliação teria lugar ao longo de toda a unidade (formativa) - acompanhando fomentando o desenvolvimento progressivo da pesquisa em torno do tema e realização das etapas propostas - e no final do período (sumativa).

Os objectivos principais para o desenvolvimento desta unidade são a aproximação a este meio de comunicação visual – a Ilustração - enquadrando na actualidade, assim como levar à compreensão e aplicação de uma metodologia na concretização, apoiando-se primeiro na interpretação individual de um texto, passando para o estudo de composição gráfica representativa dessa interpretação.

Palavras chave: Comunicação Visual, Metodologia de ensino, Desenho, Ilustração, Criatividade.

ABSTRACT

The present report reflects upon the results of the supervised teaching practice, regarding to the Mestrado em Ensino de Artes Visuais

The teaching unit, entitled *From word to picture* occurred in the 2nd period of the academic year of 2014/2015, and its objective was to develop an illustration project , within the program of the discipline of Drawing A, with the 11th grade students of the Art course in Escola Secundária de Cascais. Our aim was to develop an illustration project, based on the interpretation of a poem, giving students the chance to create an image from a poetic text, working on personal interpretation and visual communication through drawing. At the end, the goal was to build an illustrated book, combining all the students illustrations.

It was proposed that the students applied a work method that started by trying to create an image for the poem ‘Mar Português’, based on a creative and personal interpretation; students should engage in sketching their ideas for creating an illustration; students should choose the best drawing that was the result of their research, and make the final version. Afterwards, all the illustrations would be combined into a single book.

The formative assessment took place during all the teaching practice, alongside with the development of the students work, making possible for them to receive feedback about their evolution and making it possible for reflecting about the works evolution, and its necessary readjustments.

Our main objectives were to make an approach to this form of drawing and visual communication – the Illustration – by looking at the contemporary scene, and also to lead to the understanding of how the work method is necessary to build a creative work process, by searching for a personal and original idea and then trying to turn those ideas into a graphic composition.

Keywords: Visual Communication, Teaching Method, Drawing, Illustration, Creativity

INTRODUÇÃO

O trabalho desenvolvido neste projecto teve como objectivo a formação e o sucesso dos seus intervenientes, na leccionação de uma Unidade Didáctica da disciplina de Desenho A, com uma turma de 11ºano, na Escola Secundária de Cascais. A Unidade em questão destinou-se a cumprir o estágio no âmbito do Mestrado de Ensino de Artes Visuais.

O objectivo primordial desta Unidade prendeu-se com a vontade de que a nossa acção docente pudesse despoletar nos alunos o desenvolvimento da sua capacidade criativa em função a um projecto específico – no caso presente, o de ilustrar um texto. Esperámos que o aluno fosse levado a desenvolver o seu trabalho visual – indo buscar as suas referências assim como usando as suas capacidades de desenho – através de um processo de questionamento e crescimento. Desejava-se que cada um conseguisse chegar a uma imagem com um sentido para si e para os outros, ou seja, que esta imagem tivesse o poder de comunicar. Para tal, tentámos que o aluno fosse levado a repensar o que está a fazer, e que o produto do trabalho advenha de pesquisa e vários ensaios.

Utilizando a Ilustração como meio para atingir o nosso fim, tentámos levar os alunos não só a pensarem criativamente como a familiarizarem-se com o processo metodológico na criação de uma imagem a partir de texto: processo esse que passa por uma análise do texto, de entender o seu conteúdo e significado, de pensar em várias interpretações escolhidas e de escolher uma interpretação que seja um reflexo da expressão única do próprio autor.

Acompanhámos os alunos ao longo de todo o processo, tentando incorporar os princípios de desenvolvimento da criatividade, sempre com o objectivo de não só fazer com que o processo seja mais rico em resultados, como de preparar os alunos para actuarem de maneira criativa na resolução do desafio – atitude não só útil para desenvolver trabalho na área artística como qualquer desafio da vida. Desenvolver a criatividade passa por criar pensamento divergente, oferecer mais questões em vez de respostas fechadas, levar os alunos a fazerem mais perguntas e a serem eles mesmos a tentar encontrar as soluções.

Pretendeu-se promover um trabalho de interajuda e colaboração na elaboração dos ensaios de desenho, em que os alunos puderam debater entre si o seu processo de trabalho, gerando novas ideias.

É do nosso interesse que estes alunos sejam capazes de continuar a crescer dentro da sua habilidade, que incorporem mais saberes no domínio da sintaxe e da técnica, e que sejam capazes de pensar e criticar as escolhas feitas.

Estrutura do Relatório

Este relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo - CAPÍTULO I: Revisão sobre a educação artística – debruçamo-nos primeiramente sobre as principais metodologias de ensino que ocorreram no a partir de final de século XIX e século XX, de modo a ficar a conhecer melhor o quadro metodológico no ensino artístico, que tem lugar nos dias de hoje. A partir da reflexão centrada nestas metodologias, lançamos questões no sentido de como construir a nossa própria metodologia de ensino. Sendo assim, reflectimos sobre os objectivos que queremos atingir na nossa prática, que caminham no sentido de melhor entender como desenvolver a criatividade no aluno.

Assim, a partir de questionar temas como em que se baseia a necessidade de criação artística, passamos para o pensamento sobre como é que a prática artística intervêm na aprendizagem, e de que modo ela pode influenciar o conhecimento.

No segundo capítulo - CAPÍTULO II: Revisão sobre o processo criativo – olhamos mais de perto para o desenvolvimento da criatividade, através da prática artística. Primeiro, distinguimos as fases de desenvolvimento na aprendizagem do desenho, de modo a caracterizar as manifestações ‘típicas’ de cada faixa etária e entender melhor as necessidades específicas de cada período de desenvolvimento. De seguida passamos para uma descrição mais centrada no período da adolescência, por esse ser o período em que se integram os alunos a que se destina a presente Unidade. Por fim, analisamos alguns pontos que nos parecem essenciais sobre o modo como melhor desenvolver a criatividade na sala de aula, à luz de uma teoria desenvolvida por Sternberg e Lubart.

No terceiro capítulo - CAPÍTULO III: Planificação de Unidade Didáctica – começamos por apresentar a escola onde foi desenvolvida a Unidade, enquadrando-a no Agrupamento a que pertence, caracterizando as suas instalações, órgãos de gestão, projecto curricular, passando então para uma análise mais detalhada do curso científico-humanístico de Artes Visuais e como este se implementa na escola.

No quarto capítulo – CAPÍTULO IV: Planificação de Unidade Didáctica: Da Palavra à Imagem – passamos para a análise detalhada da planificação da Unidade, demonstrando os seus objectivos principais, expondo o modo como se pretendeu desenvolver as ideias durante o tempo em que seriam implementadas.

No quinto capítulo - CAPÍTULO V: Resultados do Desenvolvimento da Unidade Didáctica – descrevemos todas as sessões da Unidade Didáctica, obtendo uma visão do que se passou em campo, no domínio da implementação dos conteúdos, na relação entre professor e alunos, na gestão da aula e desenvolvimento do processo criativo; de seguida apresentamos os instrumentos de avaliação e por fim, apresentamos os resultados que foram obtidos a partir de todo o trabalho desenvolvido.

No final do trabalho apresentamos a conclusão como uma reflexão sobre todo o processo e o que consideramos serem os seus resultados mais significativos.

1 CAPÍTULO I – Revisão sobre a educação artística

1.1 Introdução: O Ensino Artístico

O desafio com que nos deparamos nos dias de hoje quanto à abordagem sobre metodologias de ensino, deter-se-á invariavelmente na natureza divergente das mesmas e do processo artístico. Não há fórmulas, e o estudo das várias correntes didáticas artísticas prova isso: de que existem várias visões diferentes e que algumas se cruzam, outras contrastam e até contradizem as suas teorias. No entanto, considerar o processo criativo (ainda que tendo várias formas) é o primeiro passo para que consigamos aprender a ensinar.

A pedagogia no ensino artístico é um terreno fértil em mudanças, onde já se plantaram várias sementes, fruto das filosofias de pensamento que se desenvolveram no século XX. Leonardo Charréu (2009) resume da seguinte forma algumas das diferentes visões da pedagogia no ensino artístico:

Durante muito tempo, a ênfase foi colocada sobre a importância do tema em arte, depois debruçou-se sobre o estilo individual ou expressivo, mais tarde sobre os constituintes físicos e as relações entre as ‘entidades’ exclusivas do quadro, para, finalmente, chegar-se ao empenhamento social e à noção de que uma das tarefas específicas do artista contemporâneo poderia também ser a de dar voz a grupos que de alguma maneira sempre estiveram em desvantagem (...) e, por conseguinte, de dar voz a culturas e subculturas que estiveram sempre sobre domínio da cultura dominante. Parece ter sido essa a grande mudança paradigmática que a atitude pós-moderna das duas últimas décadas do século XX veio acrescentar à multimilenar caminhada das artes visuais na história da humanidade. (Charréu, 2009, p.30)

Consideremos então lançar um olhar sobre como foram constituídos as principais metodologias de ensino tomando como ponto de partida o modo como definiu Efland (1995).

1.1.1 Metodologias de Ensino Artístico: breve enquadramento

O ensino artístico é ele também fruto de desenvolvimento de correntes de pensamento que tem um lugar na história. Como tal, pode-se dizer que hoje em dia coexistem várias abordagens ao ensino da prática artística e que essas mesmas

conheceram o seu desenvolvimento especialmente durante o século XX. Assim, é do nosso interesse abordar os principais movimentos de educação artística que se conheceram ao longo deste século, para melhor entender de que maneira isso influencia o ensino que conhecemos na contemporaneidade e de que modo podemos usar o seu conhecimento para construir a nossa prática docente.

Olhar para trás permite-nos compreender não só as evoluções que ocorreram no passado e os passos que aconteceram até chegar ao estado presente mas também compreender melhor a razão de certas ideias vigorarem e qual o seu sentido implícito, completando melhor a nossa visão crítica sobre a matéria.

Dependendo do contexto histórico e social de cada época, sucedem-se novas teorias de como desenvolver a educação artística, apoiadas sempre em estudos que se contextualizaram nas mudanças provocadas pela sociedade. Ao tomar consciência das principais correntes de pensamento, entenderemos melhor de onde surgem as metodologias de ensino que tomamos conhecimento hoje em dia. Com este conhecimento construiremos progressivamente uma visão mais ampla sobre as práticas de ensino e saberemos escolher os princípios que pautam a nossa prática, criando assim uma metodologia própria mais completa. Efland (1995) apresenta-nos quatro modelos de ensino artístico, antes do chamado período pós-modernista, que analisaremos de seguida.

1.1.2 Modelo Mimético

Até ao final do século XX, predomina uma pedagogia baseada na prática da cópia, como meio de aprender a desenhar e a ensinar a expressão artística. O processo de aprendizagem passava sempre pela ideia de que o domínio correcto da técnica, indo sempre estudar e copiar os mestres, erra a maneira de como se devia aprender. Sob esta perspectiva de ensino, a ‘educação só é possível através da repetição, de forma exacta e indiscutível’ (Sousa, 2007, p. 23). As características formais das obras indicam o seu valor, e há uma noção de que a Arte, de algum modo, deve imitar a Natureza. Uma pedagogia que assenta na imitação de comportamento, em seguir o que o mestre ensina, tentando chegar ao seu nível.

1.1.3 Modelo Expressivo-psicanalítico

Esta corrente tem como ideal a expressão pessoal de cada indivíduo. Este é tido como especial e único e não se deve interferir ou formatar, deixando a expressão nascer e crescer através da sensibilidade e intuição. Este modelo é reflexo da influência das teorias da psicanálise, em que se define o conceito de inconsciente como tendo um papel importante de força motriz para as acções do indivíduo. Esta corrente instala-se no início do século XX e traz consigo, para a áreas de estudo artístico, um interesse na análise da Arte Infantil, dando-lhe pela primeira vez importância em si própria, como parte da formação de cada indivíduo. Refere Efland (1995) que em 1928, os educadores progressistas Harold Rugg e Ann Schumaker criam uma escola centrada na criança, e denominam o seu método pedagógico de ‘auto-expressão criativa’ (Efland, 1995, p. 36). Assim, a visão da prática artística é de que o artista produz em função da sua sensibilidade pessoal e imaginação. A expressão pessoal é mais importante, fruto da sua criatividade original. A educação está centrada no sujeito, que tem de ser deixado livre para poder criar e o seu conhecimento vai sendo construído. Este modelo pedagógico encoraja os alunos a experimentar coisas diferentes e a produzir objectos originais, sendo que a cópia era desaconselhada. A ideia é de que dar ao aluno a possibilidade de experimentar várias técnicas e de se expressar livremente, que este construiria o seu caminho artístico de forma criativa e única. A pedagogia de um professor que se insere neste modelo será o de preencher o papel de mediador e desinibidor da expressão da criança, tentando combater as limitações e frustrações inerentes ao processo artístico. O papel do professor é como o de um moderador do processo, mas que deixa o aluno expressar-se sem lhe impor regras ou ideias. O aluno desenvolve assim a sua subjectividade sem que seja ‘contaminado’, numa tentativa de que este se realize plenamente através do que advém da sua criatividade e expressão. Assim como este modelo defende a expressão pessoal também defende a liberdade de expressão em relação á sociedade, sendo que o que o artista cria não tem de ceder ou responder a nenhuma das suas pressões.

1.1.4 Modelo Pragmático-reconstrucionista

No enquadramento da época da Grande Depressão surge a preocupação com a reconstrução social. No plano da educação, esta corrente de pensamento vem basear-se na Educação progressiva, definida por Dewey no início do século XX. Dewey elaborou a sua filosofia da educação ‘fundada na ideia de que o pensamento tem uma função instrumental de resposta às necessidades da vida’ e que ‘a escola deveria ser transformada à luz deste princípio’ (Sousa, 2007, p. 23).

Aqui, formula-se a construção do pensamento como uma reconstrução do que é apreendido, fruto das experiências vividas. Como fim o indivíduo tem a capacidade de reconstruir o que aprendeu através da experiência que vive. Assim sendo, a Arte é vista como um meio ou ferramenta para actuar na sociedade, intervindo nos vários contextos sociais e não como um fim em si. Efland (1995) refere que Melvin Haggerty, em 1935, criou a discussão em torno da ideia de que a ‘arte como instrumento poderoso para mudar a vida do homem comum (Efland, 1995, p. 37, tradução nossa), práticas que fundaram a teoria pragmática na educação artística. Contudo, a crítica que surge após os primeiros tempos da sua implementação é da grande dependência da Arte em relação às outras disciplinas. Por um lado, a grande interdisciplinaridade promovida e método de trabalho através da cooperação com os outros pares são uma mais-valia no processo do ensino.

O modelo pragmático-reconstrucionista alia uma visão do conhecimento como uma construção progressiva e contínua, através das experiências que vão sendo vividas e que podem conduzir a que o conhecimento anterior seja reformulado, após observarem-se os resultados. Os princípios educativos deste modelo centram-se ‘na resolução de problemas, situações próximas do dia-a-dia em que o conhecimento sobre Arte actua como um potencial instrumento de resolução’ (Silva, 2010, p.18). Arte é então, vista mais como um meio, ou como instrumento, do que um fim. Tal como o resto, a Arte deve adaptar-se à mudança dos tempos. Reconcepciona-se a produção artística, sendo que esta se torna dependente do objectivo de reconstruir a realidade quotidiana e social.

1.1.5 Modelo Formalista – Cognitivista

A corrente de pensamento cognitivista tem a génese em movimentos de pensamento baseados em estudos científicos, que tiveram lugar no início do século XX. Acaso (2009) refere que psicólogos como Thorndike ‘lideraram este movimento com a intenção de dar à educação um sentido empírico mediante a férrea organização do currículo’ (Acaso, 2009, p. 95, tradução nossa). Na década de 50, é que se vem construir uma reforma na educação baseada nesta corrente de pensamento. O contexto socio-político nos EUA nos anos 50/60, de intensa competição internacional durante o auge da Guerra Fria, motivou este momento de reorganização curricular no ensino. A origem do chamado *Discipline Based Movement* enquadra-se nesse presente, em que, tal como todas as outras áreas de conhecimento, se cria a necessidade de definir a Arte dentro de uma disciplina. Esta organização curricular gera discussão e crítica, nomeadamente sobre questões de qual será o peso da importância de cada disciplina dentro do currículo, para além de levantar problemas em relação à comparação da estrutura da própria disciplina das artes e das ciências, que é erradamente comparada. Mais tarde, nos anos 80, consolida-se esta filosofia do ensino por disciplinas para o ensino artístico, com o Discipline Based Art Education (DBAE) que se baseia no movimento falado anteriormente, e é o ‘primeiro currículo tecnificado dentro do campo da didáctica da linguagem visual que se redige e consolida como um documento’ (Acaso, 2009, p. 26, tradução nossa). Este movimento educativo defende que o ensino das artes devia ser constituído por quatro disciplinas: produção artística, crítica de Arte, História de Arte e Estética.

Neste modelo estético de ensino, acredita-se que a estrutura formal é o que nos fornece o conhecimento. A Educação centra-se num conhecimento em que seja possível ‘estabelecer um conjunto de leis, inerentes às obras’, e em construir ‘actos educativos neste âmbito (Sousa, 2007, p. 25). Juntam-se nesta metodologia teorias acerca da estrutura formal da produção artística e as teorias cognitivas que explicam a génese de criação, aliadas à capacidade da percepção, interpretação e compreensão. Através dos princípios que estas teorias enunciam, o objectivo é de se fazer com que os alunos adquiram competências na leitura e produção de Arte, sabendo manipular os seus aspectos formais com o fim de criar novos sentidos. A Arte deve obedecer a uma lógica formal e a sua aprendizagem acontece através da compreensão tanto da

lógica formal como conceptual. O aluno, ao ser objecto deste modelo, seria dotado da capacidade de se exprimir, saber fundamentar a sua expressão, e saber também criticar a Arte dos outros. Não só interessa conhecer a técnica, por exemplo, trabalhando a cor, mas também como é que essa técnica foi aplicada na obra de arte em questão e se o propósito do artista é conseguido face às escolhas que fez. O desenvolvimento da aprendizagem do aluno segue um caminho de ampliar a sua compreensão da cultura visual, no fazer, saber ler e saber compreender.

1.1.6 Multiplicidade de modelos pedagógicos

Parece não haver maneira de se conseguir consenso quanto à validade das diversas formas de Arte que surgem na contemporaneidade. A diversidade é tal que se torna impossível categorizar, sentindo-se cada vez mais dificuldade e confusão em entenderem-se os propósitos da Arte.

Durante o decorrer do século XX, olhámos o legado do ensino académico, favorecedor de uma educação centrada na destreza manual dos alunos e de incutir uma determinada estética; olhámos até à necessidade de auto-expressão, liberdade e de incutir a imaginação e desenvolvimento do potencial criativo do aluno sem interferência; até ao movimento disciplinar e de organização da educação como um conjunto de conhecimentos organizados, baseados numa visão cognitivista de aprendizagem, onde a percepção visual e leitura de imagem e compreensão dos seus elementos visuais. Segundo Hernandez (2005, p. 16) a partir dos anos 80 surge uma corrente de pensamento preocupada não só com as regras da linguagem como pela interpretação do discurso visual. Olhando atentamente para o currículo artístico e os objectivos estabelecidos (ou metas curriculares) entendemos que coexistem parcialmente alguns aspectos de vários modelos educativos.

O que se pretende então (face ao presente, em que a produção artística é feita para ser interpretada, entendida, não é fácil e imediata) é ensinar a entender as produções culturais, abrindo caminho à capacidade de interpretar. Assim, o objectivo da educação artística foca-se em tentar fazer compreender a cultura visual através de estratégias que proporcionam, nomeadamente através do contacto e exercício de

leitura e interpretação desses artefactos culturais. Assim, presta-se atenção à cultura passada como à presente. Neste sentido, o desenvolvimento didáctico irá conectar-se com as manifestações culturais através da ‘leitura e compreensão, entender estilos, os critérios de valorização da obra de arte, de entender que há contexto e sentido nas diferentes tradições da arte’ (Hernandez, 2005, p. 17). Segundo este mesmo autor, o currículo e modo como o podemos explorar não é propriamente um esquema fixo, mas uma ‘tentativa de encontrar referentes colectivos’ e de um modo, um processo incerto.

Tomando como princípio de que a aprendizagem artística é um processo individual, que ocorre em contextos sociais históricos e culturais específicos, podendo também dizer que o conhecimento é uma construção. Caberá aos professores ajudar os alunos a conseguir ler o mundo à sua volta e a construírem eles mesmo a capacidade de interpretar tudo com o que se relacionam – e neste caso, com a cultura.

Estamos assim mais abertos à relação entre Arte e cultura, e a não categorizar as formas de Arte como sendo menores ou mais importantes, mas em avaliar as manifestações artísticas pelo seu contexto global, na sociedade e história. Questiona-se a importância da dita Arte erudita e passa-se a considerar o multiculturalismo e a entender arte como conjunto de representações variadas que carregam em si o contexto cultural e simbologia da cultura e época de onde provêm. Pode-se dizer que o ‘currículo multicultural(...) pretende formar pensadores críticos no sistema social e atende à diversidade cultural na arte e nas pessoas’(Acaso, 2009, p. 102).

O termo Cultura passa a ter um significado mais abrangente, não só considerando-se a cultura erudita, o que de ‘melhor’ se produz. Como define Barbosa (2012), cultura é o campo organizado de actividade humana colectiva que tem características específicas que operam dentro dos limites mais ou menos definidos, os quais em constante modificação.

Vivemos numa época em que temos inúmeras referências e modos de discutir a questão da pedagogia das Artes. E tomando como referência todos os modelos de que falamos anteriormente, sabemos também que o ensino das Artes adopta várias formas, das práticas mais tradicionalistas às mais inovadoras, tornando o trabalho de as avaliar mais difícil. Como afirma Leonardo Charréu: (2009)

Os métodos tradicionais de ensino artístico em artes visuais, tal como todos os que se baseiam nas imutáveis premissas clássicas, necessitam de ser reelaborados no sentido de melhor se responder educativamente às idiossincrasias da nossa era. De facto, hoje em dia vivemos num mundo rodeado por milhões de imagens e as facilidades da alta tecnologia para produzir, manipular e disseminar imagens a uma escala global que coloca a humanidade no centro de um novo tempo cheio de desafios. (Charréu, 2009, p. 25)

Ora, situando-nos num contexto em que a cultura muda a grande velocidade, como devemos enfrentar o nosso mundo presente? Devemos não só manter vivo o nosso espírito crítico como de manter atento o olhar para o que se passa à nossa volta na sociedade contemporânea e tentar levar os alunos ao seu contexto cultural contemporâneo e para isso sair dos muros da escola. Assim, o grande desafio é decidir o que ensinar e como, dentro dos conteúdos definidos pelos programas das disciplinas artísticas.

1.2 Construindo uma metodologia de ensino

1.2.1 Caminhar para a criatividade

É comum ouvir-se opiniões acerca da produção artística como sendo uma brincadeira, enquanto a produção de boas obras de Arte cabe apenas a alguns indivíduos que tem ‘jeito’ e que nasceram com um dom especial. Como expressa Liblik (2006), vemos que:

Nesta perspectiva, muitos acreditam que a Arte é uma actividade que se resolve por si mesma e que basta ofertar um papel e lápis por criança, para que ela se expresse. Como se esse ato não precisasse de nenhum encaminhamento! Como resultado as crianças passam a preferir o modelo original da cópia fiel da realidade e a dar valor às habilidades conteudísticas. O professor quase sempre avalia em relação ao seu gosto pessoal e à proximidade de expressão com o carácter realista. A actividade é entendida como forma de lazer, de preencher o tempo. (Liblik, 2006, p. 29)

Sendo assim é comum relegar-se para segundo plano o esforço de tanto professores e alunos para criar algo diferente, ou que se encontrem num processo de crescimento e aprendizagem, exigindo-se sempre a apresentação de resultados bonitos.

Ainda que concordemos que a expressão artística é sempre um resultado de escolhas pessoais e caminho de aprendizagens feitas ao longo da vida, e não um fruto do

acaso. Ou seja, a livre expressão só por si não será suficiente para educar equilibradamente um indivíduo nas Artes, sendo ele capaz de julgar, criticar, conhecer e produzir, manipular em função das suas ideias a partir dos conhecimentos adquiridos. Pode ser que para alguns indivíduos a expressão livre oriente para que se tornem prolíferos artisticamente, por terem um espírito curioso com vontade de explorar outros destinos, caminhando para uma visão mais ampla do saber artístico. Contudo, enquanto educadores, acreditamos que não poderemos deixar ao acaso a orientação artística. Seria talvez o mesmo de que dar um livro de Ciências a um aluno e dizer-lhe ‘aprende para seres cientista’. Talvez alguns muito motivados para o assunto e auto-suficientes para prosseguirem na pesquisa conseguissem chegar à meta estabelecida, mas seriam poucos.

A questão essencial que se abre com este estudo é de como devemos prosseguir com a nossa prática, face ao cenário com que nos deparamos actualmente? Num mundo em constante mudança e em que o poder das imagens está no seu mediatismo, e a sua produção pertence a qualquer pessoa, houve uma grande mudança no que se considera ser importante ou valioso. Como podemos preencher o nosso papel de educadores nesta conjuntura? Queremos levar os alunos a ter consciência da sociedade em que vivem, e da sua cultura, assim como de outras culturas, sem esquecer de que nos enquadrámos numa escola tradicional, que obedece a uma organização curricular a que nos devemos remeter. Os conteúdos de uma disciplina como a de Educação Visual, ou Desenho, são organizados em função da sua organização passada, e termos como ponto, linha, textura, etc., constituem a sua identidade enquanto disciplina, no entanto a sua organização e o objectivo com que são transmitidos aos alunos formam a metodologia de cada professor, ou da visão pedagógica de uma escola, mas cabe-nos enquanto agentes da educação pensar sobre a maneira como deve ser feito e ajustado ao nosso tempo presente.

É necessário dar um novo fôlego ao processo criativo e fazer educar no sentido de construção e evolução. E de que o conhecimento artístico tem os seus princípios próprios.

1.2.2 A necessidade artística

A universalidade temporal da Arte dá-nos a noção de que há uma necessidade inerente ao ser humano. Contemplar e fazer são acções que pertencem a todos, fazendo parte da nossa natureza. Porquê tanta problemática em entender isto?

Arte acaba por ser como uma resposta natural aos estímulos do mundo que nos rodeia. Todos temos acesso a experiências estéticas, ainda que não as saibamos explicar ou compreender. Um desenho pode ser uma explicação visual do que eu entendi a partir da minha observação, acrescentando-lhe a minha maneira particular de me expressar.

Em prática artística, quando se trabalha na reflexão mais profunda das suas causas, e se usa a sua prática com objectivo de desenvolvimento cultural e técnico de cada aluno, a Arte torna-se um meio para conhecimento.

Conforme Hickman (2005) enquanto a vontade de expressão permanece universal – sendo que ao longo da história e nos diferentes pontos do globo, temos sempre a presença de expressões artísticas - a cultura e sociedade como que determinam e influenciam a prática artística. Pode-se ir ao fundo da questão do porquê a expressão, através da manifestação de vontades básicas, como a imitação e obtenção de beleza e originalidade – o tornar a criação em algo ‘especial’. No entanto, os critérios para julgar arte e o que determina a beleza são variáveis e culturalmente determinados.

De acordo com McFee (1986) citado por Hickman (2005), a arte torna objectiva, dá importância, diferencia, organiza, comunica e dá continuidade à cultura, e que a cultura por sua vez confere à arte o seu significado e estrutura.

Assim, a prática artística tem acompanhado os tempos do desenvolvimento cultural do ser humano e concluímos, pois, que é fundamental. No entanto, são necessárias as condições certas para a sua necessidade ser satisfeita. Nos dias de hoje a escola assume o papel de criar essas condições favoráveis. Da mesma maneira que todos temos capacidade de usar linguagem, temos também potencial criativo e de gozar experiência estética (Hickman, 2005, p. 133) e que a vontade artística advém da experiência estética, onde se sente um significado e que se tem de responder a uma criação.

Como educadores, como orientar a criação? Partindo da nossa cultura? De vários tipos de cultura? Dos objectos observados? Da vida quotidiana? O importante é dar a oportunidade de se criar e construir. Criar torna a experiência relevante e dá significado a quem a fez, obriga a fazer a pergunta ‘porquê’ e a responder a ela, para se poder continuar ou seguir caminho novo. Criar faz parte de resolver o problema, uma acção desejável no ser humano (ou pelo menos os que tem o espírito criativo mais aguçado).

Apoiamo-nos na opinião de Barbosa (2010) quando defende a cultura visual e Arte na escola, ambas contextualizadas socialmente, historicamente e vivencialmente.

Hickman (2005) ao questionar várias pessoas porque fazem arte, registou que a grande maioria falava das suas influências, se vieram do apoio da família ou da escola e que todos revelaram um desejo interior de querer saber desenhar, pintar e construir coisas. Vemos que não só que o desejo advém de uma vontade interior, mas que o apoio e educação representam um papel importante no desenvolvimento da capacidade artística.

Curiosamente também é referido que por vezes as aulas que foram repressivas nesse desenvolvimento funcionaram como efeito contrário.

Argumentamos aqui que o desejo e potencial de criar é inato ao ser humano, e que o seu desenvolvimento acontece dentro de um contexto e cultura, combinando qualidades afectivas, sensibilidade, motivação intrínseca e interesse.

Assim, como esse desenvolvimento possui inúmeras formas diferentes de acontecer, será de esperar que nem todos aprendem da mesma forma. Algo que seja estimulante para mim, poderá ser oposto para o meu colega do lado. Enquanto professores, devemos ter em conta estas diferenças na maneira de aprender e como isso pode influenciar o ensino.

1.2.3 Aprendendo através da prática artística

A arte materializa as ideias e possibilita a comunicação tanto de nós para nós, como de nós para os outros. A criação artística permite definirmo-nos, num sentido

subjectivo, e também conhecer os outros. Ao olhar para uma pintura impressionista não vemos o que é real, vemos através do olhar do seu autor. Assim, podemos dizer não só que aprender através da Arte implica a auto-descoberta como também ‘faz-nos reparar no mundo (Eisner, 2002, p. 18, tradução nossa).

Criar é mais do que cumprir o objectivo de construir alguma coisa, mas uma maneira de expandir a nossa consciência, moldar a nossa personalidade, satisfazer a nossa procura de significado estabelecer contacto com os outros, partilhando a cultura (Eisner, 2002, p. 3, tradução nossa).

As artes têm um papel importante em refinar o sistema sensorial e cultivar a nossa imaginação. Os limites do que é possível são retirados, e dá-se a liberdade à possibilidade de criação. Neste sentido podemos atribuir à actividade artística uma característica de exploração, que permite que o seu ‘explorador’ a possibilidade de experimentar para conhecer e compreender. Aprender através da Arte significa conhecer sob outra perspectiva. Faz-nos tolerar a ambiguidade e exercitar a capacidade de julgar e criticar. Num sentido, aprender através das artes deve possibilitar outra forma de pensar, que por vezes chega a ser o oposto do que é habitual dentro do contexto escolar. Querendo dizer que não estamos a habituados e raramente utilizamos o ‘modo poético’ de pensar e exprimirmo-nos. Esta habilidade requer tempo a adquirir, implica experienciar e desenvolver a capacidade, coisa a que muitas vezes não é atribuída a devida importância.

As tarefas destinadas aos alunos irão definir o tipo de pensamento que vão aprender a usar. Aproveitar as possibilidades que as disciplinas artísticas oferecem é objectivo da investigação na construção da nossa metodologia de ensino. Acreditamos que a contribuição de um professor na educação artística deverá ter em linha de conta o desenvolvimento da sensibilidade do aluno, para se aperceber da complexidade do que observa, e da capacidade para o entender.

Hickman (2005) refere que de entre estudos feitos sobre modos de aprendizagem, que se distinguem pelo menos quatro principais. A maneira como os indivíduos adquirem qualquer aprendizagem pode variar entre uma maneira perceptual mais lógica e uma maneira mais intuitiva, e que a experiência de aprendizagem se situa entre a experimentação mais prática ou observação reflexiva. Afirmar ainda que ao se envolver em produção artística pode habilitar os indivíduos a aprender de maneira

realmente significativa, facilitando todos os tipos de aprendizagem incluindo fazer, observar, pensar e sentir.

Assim, nascemos com a capacidade de apreciar forma visual. As inteligências diferentes são conjugadas em proporções diferentes. A maneira como aprendemos também difere e em dado ambiente produz resultados de aprendizagem também diversos, sendo que uma habilidade pode ir desde o mínimo até ao genial.

Seja qual for o grau de capacidade de cada um, sabemos que temos em comum o facto de apreciarmos formas, termos prazer na experiência estética, e mais explícito ou não, temos o desejo de construir algo com significado. Vendo que todas as culturas a produzem e tem presente a criação estética seja de que forma for – roupa, pintura mural, arquitectura - é inegável, pois, a sua necessidade.

De acordo com Howard Gardner (1999), citado por Hickman (2005), este conclui que não há uma inteligência artística por si, mas que as outras inteligências são usadas a favor da criação artística, se assim entendermos usá-las, como que o uso da metáfora através da inteligência linguística ou exploração estética da inteligência espacial. Neste ponto de vista, a criação artística é fruto de decisão pessoal e cultural e expressa uma maneira muito pessoal e única de como o indivíduo utiliza várias capacidades.

Como refere Barbosa (2012), aprender através de actividade artística desenvolve a percepção de todas as coisas, a ser crítico e desenvolver a criatividade – capacidade de arranjar novas soluções. Através destas aprendizagens podemos ir mais longe e aprender a mudar as coisas e intervir realmente na sociedade. Arte, assim, tem o aspecto de desenvolver parte da nossa inteligência.

2 CAPÍTULO II – Revisão sobre o processo criativo

2.1 Criatividade

É quase impossível não se associar criatividade à prática artística. Ainda que seja um conceito que é transversal a todas as áreas, (como uma característica que define uma capacidade de resolução de problemas), é muitas vezes uma competência associada única e exclusivamente pertencente a quem trabalha nas áreas artísticas. Como tal, o conceito ainda sofre com o preconceito de ser considerado uma característica que pertence somente a quem nasce com ela, e assim, faz parte de um grupo de pessoas ‘sortudas’.

Já são bastante extensos os estudos que se produzem sobre este conceito, e não é nosso propósito fazer uma análise exaustiva sobre ele, mas fazer uma breve introdução e estudo, assim como demonstrar o significado que tem para nós enquanto professores e como esperamos explorá-lo na nossa prática docente.

Para tentar ajudar o aluno a desenvolver a sua criatividade, temos antes de mais de nos lembrar que cada um é um indivíduo, e que não só terá uma expressão única em relação aos demais, como a maneira como aprende será diferente. Temos consciência de que ‘não há dois estudantes iguais, assim também sua maneira de trabalhar em arte é diferente’ (Lowenfeld, 1977a, p.77). Este constitui o primeiro grande desafio do professor, e especificamente do professor ligado a disciplinas artísticas, pois é à partida que tem de ter consciência da diferenciação de motivações dos alunos em relação a começar um novo desafio, como da diferenciação nos tipos de abordagem na resolução do desafio, assim como de resultados que serão obtidos.

2.1.1 Criatividade: algumas definições

No final do século XIX, surgem os primeiros estudos, levados a cabo por Galton, nomeadamente sobre a questão de criatividade e genialidade, e quem deu o maior contributo nesta época, por ter sido quem melhor ‘aplicou métodos empíricos na

selecção dos sujeitos de estudo e nas medidas das suas diferenças individuais (Sternberg, 2008, p. 25, tradução nossa).

É no início do século XX, sob uma perspectiva da Psicologia, que os estudos levados a cabo para entender esta característica focaram-se no ponto de vista da criatividade enquanto aspecto de inteligência. Nesta altura, muitos ‘medir a inteligência tinha-se tornado o maior interesse no estudo feito por muitos psicólogos’ (Sternberg, 2008, p. 26, tradução nossa). A tónica da investigação passa a estar no desenvolvimento do poder criativo relacionado com a Inteligência e Q.I.

Guilford, nos anos 50, vem contrariar esta visão estabelecida de criatividade, afastando a ideia que os testes de inteligência e Q.I. seriam o modo adequado para ‘medir’ a criatividade, afirmando que estes, sendo feitos para medir a inteligência, ‘tomaram a forma de padrões estereotipados, visando a objectividade e a medida (Guilford, 1987, p. 35, tradução nossa). A sua crítica marcou um ponto de viragem no estudo e redefinição do conceito.

A investigação sobre criatividade e inteligência surgem ligados, dos quais nascem várias teorias em que se considera que os dois são independentes (Getzels e Jacksons, 1962), ou que, por outro lado, a criatividade é manifestação de inteligência (Torrance, 1968). Sabemos que os estudos avançados pela segunda metade do século XX apresentam perspectivas diferentes, afastando ou aproximando a noção da criatividade da noção de inteligência.

Entre várias definições possíveis, temos que a criatividade é um processo intelectual, que resulta na produção de ideias originais e válidas (Taylor, 1971); ou a partir da definição de Amabile (1983), que assume ser uma solução criativa, apropriada e útil, correcta ou válida; ou Vernon (1989), que define criatividade como uma capacidade para produzir ideias novas ou originais, cujo resultado seja aceite pelos especialistas como valor científico, estético, social ou tecnológico; ou a definição de Sternberg e Lubart (1999), que entendem criatividade por capacidade de produção, que seja inovadora e apropriada, adaptado aos constrangimentos da tarefa. Como podemos ver (e fora outros pontos que poderiam ser abordados e não se incluem nesta definição, não sendo o objectivo principal deste trabalho) existem várias definições, e entre elas retiramos o que tem de semelhante, atribuindo à criatividade a condição de capacidade de criar, cuja produção é original, inesperada, mas também é útil; que é

resultado de uma adaptação aos constrangimentos de um determinado problema; e por fim, que o resultado é aceite por especialistas como sendo válido.

Apesar dos vários estudos sobre o tema, e de por vezes haver pouco consenso quanto à definição de criatividade, parece haver um consenso comum de que a criatividade é uma característica do ser humano e que é um potencial possível de desenvolver em qualquer indivíduo, havendo oportunidade e ambiente para que tal aconteça.

Como refere Alencar (1986), o desenvolvimento da criatividade não depende só do indivíduo, mas que ‘tanto factores intra-pessoais quanto interpessoais’ ou ‘tanto factores do próprio indivíduo quanto de natureza social poderão favorecer ou dificultar a emergência do processo criativo’ (Alencar, 1986). Assim, importa não só esclarecer que a criatividade é uma força potencial que qualquer indivíduo pode desenvolver em determinada área, e que esse desenvolvimento é condicionado por factores exteriores do ambiente e contexto em que os indivíduos estão inseridos.

2.1.2 Fases de desenvolvimento e a realização artística

No período de vida que corresponde à adolescência, especialmente no período em que o aluno frequenta o ensino secundário, assiste-se a uma lenta tomada de consciência na escolha de um caminho futuro, ao chegar o momento, primeiro, em que o aluno tem de decidir que área científica vai frequentar no ensino secundário. Período de incertezas e de dúvidas, como vulgarmente se identifica esta fase da vida. Um adolescente no ensino secundário entra numa fase da sua vida em que são acrescentadas responsabilidades e vê aproximar-se a perspectiva de um futuro em que o terá de gerir a sua vida independentemente, mas por outro lado sem estar ainda realmente perto da idade adulta.

No que diz respeito à vida académica, é por volta dos 14/15 anos que um aluno tem de decidir qual a área em que quer prosseguir os seus estudos, sendo esse um passo muito significativo no desenvolvimento da sua identidade. No entanto, sabemos que muitas vezes é ainda um passo prematuro, ou que muitas vezes as escolhas são feitas sem se saber realmente qual o caminho real a seguir uma vez terminado o ensino secundário. No que toca à área artística, sabemos que é das menos escolhidas pelos

alunos, e muitas vezes é também escolha para que os alunos consigam terminar o secundário, ainda que não tenham especial interesse em seguir alguma profissão ligada à área. Há uma consciência das competências que um jovem possui que correspondem a essa mesma área, ainda que depois haja inúmeros factores nos vários contextos que possam influenciar a escolha. Sabemos não ser uma escolha fácil na actual conjuntura social e económica, sendo que existe uma ideia geral de que áreas criativas estão relacionadas com a dificuldade na inserção da vida profissional, e há dificuldade em se aceitar a área artística como credível e necessária no geral, e onde só quem é realmente muito talentoso consegue construir uma carreira. No entanto a escolha de seguir a área das artes permanece para alguns como sendo a primeira escolha.

Nesta fase de procura de identidade própria, passada a passagem do 3º ciclo do ensino básico para o secundário, dá-se uma grande cisão entre quem quer realmente continuar a aprender ou a deixar de lado a prática artística. Enquanto que para uma criança a expressão plástica é mais natural e inconsciente, e ninguém questiona o porquê de ela estar a desenhar, para um jovem a partir dos 14 anos há uma separação forte entre quem se considera ter ‘jeito’ ou não. É uma época determinante que marca a viragem no prosseguimento da expressão artística porque ‘assinala o início da aprendizagem de arte intencional e deliberada’ (Lowenfeld, 1977a, p. 337).

O estudo das fases de desenvolvimento de um ser humano muito tem a contribuir para o entendimento do que se passa com uma criança e jovem quanto à sua aprendizagem artística. Perceber essas mudanças e fases ajudará a ir ao encontro dos alunos que teremos a sorte de encontrar ao longo da nossa vida.

É comum achar-se fascinante que as crianças desenhem, ou por vezes bizarro. Muitas vezes se julga prematuramente uma criança na expressão como ‘não tendo jeito’ ou ‘não sabe desenhar bem’, avaliando-a da perspectiva do adulto e comparando-a consigo, tendo a expectativa errada do que ela deveria conseguir ou não realizar.

Antes de mais devemos olhar com atenção para o desenvolvimento do ser humano com atenção e do qual já vários estudos foram são realizados em psicologia, neurociência, biologia assim como também no que toca à expressão artística. As mudanças que ocorrem são observáveis, ainda obviamente não se possa categorizar perfeitamente cada manifestação artística (até porque sabemos que as expressões

assumem um número infindável de formas) no entanto é possível destringir factores comuns em cada fase de desenvolvimento. Um adolescente não terá interesse em desenhar de maneira como as crianças assim como não terá ainda capacidade para aprofundar certos juízos, mais uma vez, depende da maturidade e personalidade e sensibilidade de cada um. Sendo assim, é importante compreendermos e sabermos olhar para essas fases de desenvolvimento de modo a melhor conhecer os nossos alunos e compreender as suas necessidades.

A evolução não é igual para todos, nem tão pouco o que as crianças mais novas desenhavam tem a ver com a realidade que os adultos tem já aptidão desenvolvida para perceber e descrever, assim como para representar.

Segundo Lowenfeld (1977a) as fases de desenvolvimento dividem-se em estágio das garatuhas, estágio pré-esquemático, estágio esquemático, estágio do realismo nascente, estágio pseudo-naturalista.

O estágio das garatuhas pertence à idade que vai até aos 4 anos, e é onde podemos observar os traços aparentemente desordenados, que se vão organizando e notando tornarem-se mais organizados, até se iniciar o controle das formas com a intenção de representar algo, normalmente figuras que representem a família ou algo directamente ligado ao que a criança conhece. Normalmente é partir dos quatro anos que a 'criança consegue transmitir, em seus desenhos, quaisquer objectos reconhecíveis (Lowenfeld, 1977a, p. 54)

O estágio pré-esquemático caracteriza-se pelo domínio que a criança faz progressivamente da representação. Este estágio desenvolve-se por volta dos 4 anos e chega aproximadamente aos 7 anos, e é onde podemos ver o desenvolvimento na representação da figura humana, objectos vários, naturalmente do que uma criança tem à sua volta e o que considera importante para si. A criança começa por tentar demonstrar aquilo que conhece, e não exactamente de uma maneira fotográfica, desenhando uma quantidade de outros objectos do seu meio, com os quais teve contacto' (Lowenfeld, 1977a, p. 54). A sua visão do mundo e o seu ponto de vista são as suas referências, e os seus desenhos são simbólicos do que ela entende. Não importa julgar o seu trabalho do ponto de vista naturalista, mas de entender de que maneira ela consegue organizar e formar os seus esquemas ou simplificação das formas, de modo a que se assemelhem com os objectos que quer representar.

O estágio esquemático, dos 7 aos 9 anos aproximadamente, marca a altura em que a criança desenvolve o ‘conceito definido da forma’ (Lowenfeld, 1977a, p. 55), segundo o que entende dela. É normal repetir os esquemas das composições que criou. Até aqui é comum esperar uma composição em linha recta, servindo-se de uma linha horizontal que marca o chão, segundo a qual todos os elementos se dispõem lado a lado.

A partir dos 9 anos, segue-se o estágio do realismo nascente, que vai aproximadamente até aos 12 anos. Os trabalhos caracterizam-se por uma maior preocupação com detalhes e os trabalhos ‘ainda simbolizam mais do que representam os objectos’ (Lowenfeld, 1977a, p. 56). A personalidade desenvolve-se à medida que o indivíduo se torna consciente de si mesmo. A criança consegue desenhar numa escala mais pequena, mais controlável. Começa a ter mais consciência do espaço da tridimensionalidade segundo experiências de conseguir representar neste sentido.

O estágio pseudo-naturalista é marcado pelo desenvolvimento mais profundo da consciência do espaço, e de uma atitude de auto-crítica severa em relação ao desenho e dificuldade em aceitar as suas manifestações artísticas, de questionamento, próprio da fase da adolescência. Existe uma maior curiosidade e capacidade para entender o espaço e representá-lo, e uma maior preocupação ‘com coisas tais como as proporções a profundidade nos desenhos’ (Lowenfeld, 1977a, p. 56). Podemos dizer que o desenvolvimento da capacidade de desenhar vai no sentido do desenvolvimento da consciência de si próprio e do mundo em redor. Há uma dificuldade em mostrar e partilhar os desenhos. Nesta época é comum haver uma grande quebra de continuidade e é quando muitos desistem de continuar a desenvolver as capacidades no domínio artístico.

A partir dos 14 anos, a evolução é crescente, e o interesse exponencial que toca a continuar com as experiências e domínio das técnicas, chegando-se a um período em que ‘pode haver verdadeiro interesse pela arte visual’ (Lowenfeld, 1977a, p. 56). Caracteriza-se por um grande gosto na imitação de formas, de adoptar certos estilos artísticos e acontecer um crescente desenvolvimento na capacidade representativa. A capacidade criativa é um tanto superficial, mais inspirada pelo gosto em atingir uma certa qualidade técnica.

A evolução começa em nós próprios, para o que achamos ser importante para nós, até termos a capacidade de entender a vastidão do mundo que nos rodeia, ganhando progressivamente o domínio do desenho do espaço e dos objectos, de forma realista e fotográfica. Sendo assim a evolução na maneira de desenhar dá-nos uma ideia do estado de evolução de um indivíduo, percebendo-se a sua visão mais virada para si ou para o mundo que a rodeia.

É importante ter consciência destas noções e etapas de crescimento, para saber como direccionar. Só quando uma criança está preparada cognitivamente para dominar certos conceitos (como por exemplo a construção do desenho em três dimensões) é que se torna relevante abordar certos assuntos.

Cada obra feita acaba por traçar o retrato do seu realizador. Para além de uma simples imagem, está toda a capacidade do seu autor: o seu desenvolvimento motor, a sua sensibilidade na percepção, a sua capacidade criativa, a sua evolução estética. Cada manifestação plástica representa uma fase de crescimento, à qual temos de ter atenção e tentar compreender. Assim como a Arte representa o indivíduo, também está nele o que ele retira da cultura da sua sociedade e do seu meio ambiente. O desenvolvimento da arte não corresponde a medidas previamente estabelecidas. Neste sentido, o professor é decisivo para apoiar e orientar, construindo um diálogo com o aluno. Segundo Lowenfeld (1977), é o professor que pode criar as condições ambientais que façam da experiência artística algo interessante e significativa.

2.1.3 A Arte na adolescência

Vimos então que, passadas as etapas de evolução desde a infância até à adolescência, os jovens entram numa etapa em que demonstram uma atitude mais independente face ao que é ensinado, mas não necessariamente com uma consciência ou reflexão desenvolvidas. Como já foi mencionado, todas as etapas de desenvolvimento pressupõem certas necessidades próprias. Queremos então entender também o universo correspondente à faixa etária a partir dos 15 anos em diante, que corresponde ao universo de alunos com que nos cruzámos no decorrer da Unidade Didáctica desenvolvida.

Concordámos já que o ensino deve ir ao encontro das necessidades do aluno e de se tentar estabelecer uma comunicação com ele, acontecendo uma troca de saberes. Acreditamos que reflectir sobre a sociedade contemporânea e ir buscar lá directamente as referências para trazer para a sala de aula o mundo exterior à escola é um ponto essencial a desenvolver. Não só se pretende que haja um entendimento do mundo presente como de se construir uma consciência da cultura visual, de história e de património, que resulta na soma de vários conhecimentos. O sucesso de qualquer obra pertence à época em que se insere e à sociedade que a recebe, e tudo isso, como sabemos, está em constante mudança. Não existem verdades absolutas, o que leva invariavelmente a ter de se constituir uma capacidade de reflexão sobre o que nos rodeia, e auto-reflexão sobre o porquê da nossa prática. Estas serão certamente duas ‘certezas’ com que poderemos contar. Todos temos a ganhar em construir pontes entre o que ensinamos e a sociedade contemporânea, ajudando o aluno a tomar consciência do que o rodeia e a pensar no que faz e porquê.

Segundo Lowenfeld (1977a) o programa de educação artística no secundário deve estar em contacto com a cultura em que o aluno se encontra; deve dar-lhe a capacidade de ver e criticar o que vê e deve dar-lhe maneira de ele próprio intervir nele e realizar mudanças.

Envolver os alunos nos acontecimentos escolares é sempre uma mais-valia para o desenvolvimento de unidades de trabalho. Não só é benéfico como ponto de partida a desenvolver trabalho como incita o princípio de participação activa da Arte no quotidiano (neste caso, no quotidiano da escola) e de como o trabalho dos alunos pode fazer a diferença. Desenvolver actividades como exposições nos corredores, ou murais que intervêm nos espaços, como em paredes vazias, ou participação no planeamento de peças de teatro, cartazes que permitam explorar o contexto da comunicação visual ou outras situações semelhantes, serão pontos de partida interessantes para o desenvolvimento de projectos com os alunos. É benéfico também ampliar o campo da arte, e não restringir a actividade artística à pintura ou ao desenho. Fazendo parte de tomar conhecimento com a realidade profissional, queremos que os alunos tomem consciência das inúmeras aplicações práticas que pode ter o desenvolvimento das suas competências artísticas. Para além de artista gráfico – pintor, designer, desenhador, um aluno pode escolher a arquitectura, equipamento, design de interiores, moda, entre outros. Concordamos com Lowenfeld

(1977) quando este afirma que ‘...a tarefa de maior relevância para o professor de arte é, indubitavelmente, a de tornar o trabalho criador importante e significativo para os estudantes deste nível’ (Lowenfeld, 1977a, p. 361).

Vemos então o professor como uma espécie de guia que incita caminhos a explorar e experimentar de modo a complementar o conhecimento e experiência; deve ouvir os seus alunos nas suas decisões e indecisões e promover a discussão de ideias e tomadas de decisão. Isto ajudará um aluno a sentir-se acompanhado progressivamente na tomada de consciência de que lhe compete a ele as tomadas de decisão e reflexão constante no decorrer do processo de desenvolvimento.

Saber ensinar a lidar com a frustração é essencial. É mito pensar que o trabalho artístico é um caminho fácil e está pré-determinado na mente do artista. Acontece frequentemente o oposto. Lowenfeld (1977) defende que a educação artística, neste nível de escolaridade, não é como uma preparação para uma profissão específica, mas que deve servir como incentivo para que aconteça uma evolução na mentalidade, capacidade de leitura estética e capacidade criadora dos alunos. As técnicas devem ser ensinadas, mas com o intuito de ajudar o aluno a expressar-se.

Hickman (2005) refere que os adolescentes não são jovens artistas, mas indivíduos a tentar entender o mundo e eles mesmos, por vezes através de actividades artísticas. Isto quer dizer que há um tempo e espaço para se compreender o mundo à nossa volta, e que se liga com o nível de maturidade de cada um. É de se esperar que um jovem consciente da sua capacidade artística, que tenha escolhido a área artística no ensino secundário seja mais permeável a compreender a complexidade do mundo artístico, e mais permeável à cultura tão diversa do que o aluno mais jovem, que não terá maturidade para entender a arte e os seus propósitos. Este autor ainda refere que os jovens precisam de orientação para que eles próprios aprendam a criar coisas que tenham significado para eles próprios, atendendo ao seu grau de maturidade.

Há por vezes uma certa imposição no ensino das artes que pode ser contraproducente, ao impôr excessivamente conteúdos de estética e história, e do propósito de Arte, em detrimento de auto-expressão e auto-compreensão, não valorizando os seus primeiros passos na produção e auto-conhecimento da sua expressão.

Aqui queremos defender a criação de um ensino para criar oportunidades, num ambiente que promova a expressão pessoal e a procura da identidade. Isto conseguido através da promoção à auto-reflexão e da promoção da criatividade.

Quanto à educação para a Arte, Eisner (2009) apresenta o trabalhar a criatividade como única meta para muitos educadores, o que por si só parece não ser suficiente. A sua visão educativa assenta em três âmbitos: o de adquirir habilidade em produzir imagens, utilizando a maior variedade de médios (capacitando o aluno de exprimir as suas ideias através de linguagem visual); desenvolvimento da sensibilidade visual, ou ‘cultivar atitudes estéticas’, ou seja, ser capaz de ver qualidade estéticas nas produções artísticas do homem, fomentando uma atitude reflexiva e contemplativa; contextualizar a Arte na história e na cultura, no seguimento de desenvolver o gosto estético: será mais lógico entender o contexto em que as obras se inserem, do que tentar lê-las sem esse conhecimento. Conhecer o seu contexto cultural e histórico ajuda a entender o seu significado e sentido, sendo que a cultura influencia a produção artística e vice-versa

2.1.4 Técnicas de desenvolvimento de pensamento criativo: Teoria de Sternberg e Lubart

Pensem então nalguns factores que ajudam a desenvolver a criatividade, tirando partido de uma teoria da psicologia da criatividade – teoria do investimento de criatividade de Sternberg e Lubart (1995) citada por Sternberg e Williams (1999). A partir desta teoria – que consiste num estudo desenvolvido com objectivo de encontrar meios para desenvolver a criatividade no ensino - retirámos alguns pontos que nos pareceram interessantes e essenciais para o desenvolvimento da unidade de trabalho, e que pensamos constituírem elementos para a construção da metodologia de ensino que foi aplicada na Unidade Didáctica.

O Professor enquanto modelo: o professor deve mostrar que sabe fazer o que pretende ensinar, pois será um bom incentivo para os alunos se interessarem pelos conteúdos. Segundo Sternberg e Williams (1999, p.13) ‘as crianças desenvolvem a criatividade não quando lhes é pedido, mas quando lhes é mostrado.’ Não encher de

conteúdos, mas mostrar que sabe fazer o que se pretende que os alunos façam, mostra mais do que o que se quer ensinar (conteúdos) mas como se deve actuar face a um problema (acção criativa). A ideia de que os alunos seguem o que o professor faz e não o que o professor diz mostra-nos o potencial contagiante desta acção. Não só os alunos se apercebem que o professor passou pelo mesmo processo, como interessa fazer perceber que não há uma ‘receita’ de sucesso (se houvesse, não se poderia chamar de criatividade). Pensemos então que mostrar os exemplos aos alunos exemplos de vários autores, assim como seu próprio exemplo, ajudará ao processo de pesquisa, quando se está numa fase inicial de qualquer trabalho.

Construir Auto-Eficácia: Todas as vezes que é lançado um problema, inevitavelmente surge a situação de se pensar que não se é capaz de o fazer. É defendido que ‘os alunos podem fazer muito mais do que aquilo que decidem fazer com as suas limitações naturais’ (Sternberg & Williams, 1999, p. 9). Mais do que nos apercebemos, muitas são as pessoas que se agarram a crenças inexactas e negativas de que não são capazes de resolver algo, ou muito vulgarmente, de que a criatividade tem a ver com talento inato. Reconstruir essa crença é uma das tarefas permanentes do professor.

Ensinar a questionar: Ser criativo implica questionar tudo aquilo que se supõe ser verdade ou um dado adquirido. E ‘pessoas criativas questionam (...) suposições e, eventualmente, levam os outros a fazer o mesmo (Sternberg & Williams, 1999, p. 17). Ajudar os alunos a formular boas questões, ou seja, a ter curiosidade e capacidade crítica. A aprendizagem não deve ser decorar quantidades de informação, mas saber compreendê-la para depois usá-la. Os alunos devem ser formados a ser pesquisadores e curiosos.

Definir e redefinir problemas e projectos: Permitir que os alunos façam as escolhas sobre os seus temas é ‘a única maneira de os alunos aprenderem a escolher’ (Sternberg & Williams, 1999, p. 22). Sempre que possível, deve-se dar a possibilidade aos alunos de fazer o trabalho segundo seus temas de interesse. Gerar ideias é de maior importância. É a diferença entre ficar pelo que se conhece e já fez, por algo verdadeiramente criativo e com significado e desafiante. Promover, questionar e gerar ideias é positivo, num ambiente em que errar é permitido. Deve-se

perceber que há milhares de ideias melhores e piores como também ter uma boa ideia é um processo, não é um milagre.

Ideias criativas surgem do cruzamento de áreas disciplinares: A ideia expressa na expressão *think outside the box* (ou traduzido livremente como ‘pensa fora da caixa’) não é mais do que uma imagem para este pensamento: é sair da ideia de que o conhecimento só vem através de disciplinas compartimentadas, em que cada uma trata do seu saber específico. Acontece que todo o conhecimento se cruza e interliga, logo não faz sentido pensar em separação do conhecimento. As ideias criativas ‘resultam da integração de material através das áreas disciplinares, não da memorização e recitação de material (Sternberg & Williams, 1999, p. 24). Quando se detecta uma dificuldade num aluno deve-se conhecer a sua área forte e os seus interesses de modo a colocar questões que vão de encontro à sua compreensão.

Tempo: Precisamos de tempo para resolver qualquer problema, ou desafio. Primeiro temos de ter tempo para o compreender, e depois para lidar com ele. O tempo é elemento chave para se ser criativo. Deve ser combatida a crença de que aquele que é rápido é que é bom e criativo. É precisamente o oposto, sendo que ‘fomentar ideias criativas requer tempo’. (Sternberg & Williams, 1999, p. 28). As questões devem ser estimulantes, levando-os imaginar situações e criarem as respectivas soluções. A oportunidade de serem criativos tem de passar pela tarefa de criar algo de raiz, onde terão de usar factos, e a partir daí criar novas suposições, hipóteses, teorias, etc. Para o desenho, será neste sentido que levamos os alunos a criarem algo a partir de um tema.

Ser criativo envolve arriscar: Todas as ideias criativas foram em tempos um risco – algo novo que não se tem a certeza que funciona. Ser criativo é correr riscos, implica ir ‘contra o modo estabelecido de fazer as coisas e os resultados nem sempre são positivos’ (Sternberg & Williams, 1999, p. 34). Por outras palavras, é arriscar e seguir hipóteses, ainda que pareça arriscado, ou até absurdo. Para tal é necessário aprender a lidar com o insucesso, de maneira a conseguir suportar a dificuldade de errar.

Ideias ambíguas: Uma ideia criativa demora sempre tempo. Seria mais fácil pensar que há boa ou má ideia. O trabalho deve chegar a uma boa solução implica uma grande dose de incerteza. Deve-se encorajar os alunos a saberem isso e lidar com a

incerteza e ambiguidade das ideias. É afirmado que ‘as pessoas criativas encontram sempre obstáculos’ (Sternberg & Williams, 1999, p. 39) Então ser criativo é saber ultrapassar. Não é ser um génio abençoado. É ser perseverante, é ter obstáculos e não desistir de ultrapassá-los. O exercício de *Brainstorming* – enumeração de ideias - e pedir opinião dos alunos para essas enumerações gera raciocínios e crítica. É uma boa maneira de lidar com obstáculos que surgem.

Encorajar a colaboração: Esta acção pode ser um instrumento forte na criação. Perceber outros pontos de vista ajuda a adaptarmo-nos melhor à escola e a qualquer ambiente e situação na vida que tenhamos de vir a lidar, especialmente que envolva interacção social, isto porque ‘todos aprendemos através do exemplo’ (Sternberg & Williams, 1999, p. 48). É importante que nos coloquemos e ponhamos os alunos a trabalhar em conjunto, e a saber olhar para o trabalho dos outros no sentido de desenvolver a abertura a outros pontos de vista.

Entusiasmo: Sentir o entusiasmo é motor para a criatividade. Para gerar comportamentos criativos nos alunos é necessário ‘ajudar a encontrar aquilo que os entusiasma’ (Sternberg & Williams, 1999, p. 54) Como tal, saber despoletar entusiasmo é umas das tarefas mais importantes para o professor. Para qualquer pessoa que esteja a criar, para superar o momento de frustração, implica encontrar entusiasmo do outro lado. Sendo assim, cada um deve saber encontrar o entusiasmo naquilo que faz - muitos não sabem nem aprendem a fazê-lo. Será interessante pôr os alunos a reflectir e partilhar aquilo que gostam de fazer e aquilo que consideram ser mesmo bons. Saber isto pode fazer toda a diferença na construção da sua auto-estima.

Desenvolver a criatividade é um trabalho que envolve paciência e algumas técnicas. Mas a resultar será extremamente útil para os alunos, assim como compensador. Sair do conformismo das estratégias que se tem delineadas e procurar algo mais extraordinário é o que torna a vida mais rica e menos maçadora. Ser criativo prepara e ajuda a lidar com qualquer situação da vida, não só escolar, como de trabalho, da vida pessoal e de relação interpessoal.

Na escola, ensinar criativamente e para desenvolver a criatividade começa por se materializar nas pequenas mudanças que aqui falámos, de tentar acrescentar algo de novo às tarefas que damos aos alunos, num constante esforço de melhoria e

adaptação a novas necessidades que este apresentem, assim como de novos ambientes criados por cada universo que é cada sala de aula. Sternberg & Williams (1999) afirmam que:

Não é possível chegar-se a cada recanto das vidas dos alunos nem se pode directamente controlar o desenvolvimento criativo deles nos anos por vir. Mas dê-lhes um presente duradouro ensinando-lhes a escolher ambientes criativos que ajudem na fluência das ideias. Conhecer o modo de escolher um ambiente criativo é uma das melhores estratégias a longo prazo para desenvolver a criatividade (Sternberg & Williams, 1996, p. 57).

A partir dos pontos analisados, será possível lançar uma escada para trabalhar a criatividade junto de qualquer grupo. O importante é analisar os objectivos pretendidos, as acções que se tomam em função a eles, e analisar que acção precisa de ser melhorada, e qual a que não funciona. O ensino-aprendizagem é um processo orgânico, em constante mutação, para além de não se poder ter a certeza de que impacto vai causar a longo prazo no aluno. Tal como a afirmação acima indica, devemos certificar-nos que o presente no processo de aprendizagem deve acontecer num ambiente propício à fluência das ideias.

2.1.5 O professor

Qual o papel do professor em todo este processo, como agente que desencadeia a aprendizagem? Após verificar o que consideramos importante desenvolver com os alunos e porque é importante o ensino das artes, e qual o impacto dum ensino artístico competente, vejamos alguns princípios que consideramos importantes para a prática profissional enquanto docentes.

Antes de mais, um professor tem uma acção prática na sua actividade profissional. Para tal, deve dominar conhecimentos pertencentes à sua disciplina, assim como deve aprender, através da prática, como tornar esses conhecimentos e, matéria que se torne significativa para os alunos. Arends (2008) expõe o assunto da prática profissional docente apontando uma série de directrizes de como o ensino pode ser tornado mais eficaz.

Em linhas gerais, um professor eficaz será aquele que é academicamente competente, domina a matéria que vai ensinar e que se preocupa com o bem-estar das crianças e jovens (Arends, 2008, p. 17). Descrevemos então os quatro pontos que este autor considera serem essenciais para caracterizar um bom professor.

Ter qualidades pessoais: Ter a capacidade de desenvolver relações humanas de qualidade com os alunos, pais, colegas, ou seja, todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar, para além de ter sentido de justiça;

Ter bases de conhecimento: Dominar os conteúdos da matéria da sua disciplina;

Ter repertório de práticas de ensino: Saber estimular a motivação dos alunos, melhorando assim as aprendizagens, sabendo como variar no tipo de tarefas desenvolvidas com os alunos;

Considera a aprendizagem do ensino como um processo ao longo da vida: A construção da metodologia de ensino, o aprender a ensinar, é um processo que se vai construindo e completando, e tanto será melhor quanto mais experiência se tiver e mais reflexão se fizer sobre o que foi praticado. Adaptar e renovar os métodos fará parte da prática de um professor competente.

É nosso interesse entender quais os princípios que devemos seguir para melhorar a nossa prática profissional, considerando que os pontos acima referidos constituem uma base sólida para o fazer.

2.2 Desenho e Criatividade

Interessa-nos fazer a ponte entre as ideias que explorámos sobre como desenvolver a criatividade e como a podemos fomentar através da Unidade Didáctica planeada no âmbito deste estágio, que teve como objectivo principal o desenvolvimento de um trabalho de ilustração. Como tal, interessou-nos olhar para o universo da Ilustração como área artística, onde os alunos se vão movimentar ao longo do tempo planeado. A Ilustração está cada vez mais presente no meio artístico e na Cultura Visual nos dias de hoje, sendo um meio de desenvolvimento do desenho intimamente ligado a várias práticas como o Design, *Street Art*, Publicidade, Literatura Infantil, etc., sendo

que nos últimos anos se tem registado um crescimento significativo no número de autores que trabalham a ilustração para a infância, assim como tem crescido as publicações e a procura deste tipo de literatura. Como tal, pareceu-nos interessante explorar este médio, e investigar mais como este pode ser um meio de desenvolver um exercício criativo junto dos alunos.

2.2.1 Definição de Ilustração

Geralmente, define-se ilustração como uma imagem que está associada a texto, palavra ou ideia. Como desenho, tem inúmeras utilizações, desde a ilustração mais técnica à ilustração mais poética, entre a que se destina a demonstrar algo com um carácter pedagógico ou aquela que é uma interpretação de autor, destinada acompanhar um texto.

Após a pesquisa de várias opiniões de ilustradores de livros infantis da actualidade, retiradas de entrevistas feitas sobre o significado definição de Ilustração, ficamos com uma ideia geral de que estes consideram-na uma imagem que não funciona como uma etiqueta visual do texto, que se destina a torná-lo mais perceptível, mas que o ultrapassa, que o acompanha paralelamente e acrescenta alguma coisa. Não é uma imagem literal, no sentido de dar a imagem mais óbvia ao que está escrito. Depende de cada ilustrador, que a realiza segundo a sua própria sensibilidade e meio expressivo. Ou seja, o ilustrador é portador de um imaginário que permite tudo quando chega à altura de produzir a imagem.

No decorrer deste estudo, e subsequentemente, no desenvolvimento da unidade didáctica, interessa debruçarmo-nos pois sobre ilustração ligada a narrativa, ou a texto literário. Interessa-nos saber também quais as principais características no desenvolvimento deste tipo de ilustração.

Na opinião do ilustrador André Letria, expressa numa entrevista feita a este autor, a ilustração é:

‘...arte aplicada, porque estamos a fazer uma coisa que vai ser feita em função de determinadas regras, tem a ver com a paginação, a encadernação do livro e seu formato. Portanto se é uma arte aplicada a um determinado objecto ou suporte, mas não deixa de ser arte. A ilustração deve ser vista consoante a maneira como é utilizada para ser ilustração de livros, como pode ser vista como uma tal

arte aplicada, se estiver impressa ao lado de um texto ou se representar um conjunto de ilustrações que funcionam como um todo. Há diferentes maneiras de ver a ilustração. Tem tudo a ver com a função que se lhe dá.’ (Azevedo, 2007, p. 107)

A ilustração é assim definida por este ilustrador como uma forma de Arte, contudo ela encontra-se ligada sempre a um texto, o que coloca aqui uma baliza na criação. É algo que tem um objectivo de comunicar, e que se restringe a um formato específico. Dentro destas restrições, o leque de respostas expressivas é infindável, tanto em forma como em significado da imagem.

Sendo assim, entendemos a Ilustração como algo que ultrapassa o texto, acrescenta-lhe algo de novo, é uma interpretação do artista que a cria. Como diz o mesmo ilustrador citado anteriormente, se ‘a Ilustração não acrescenta nada de novo, penso que não beneficia em nada o livro’.

O ilustrador é um desenhador que cria imagens, mas será impossível dois ilustradores criarem a mesma imagem, se tivermos em conta que cada um tem um imaginário rico, complexo, pessoal e intransmissível. Para quem se define ilustrador, há sempre esta ideia que perpassa em todas as opiniões: a de que ele ‘acrescenta’ algo à história. Este acrescentar pode ser algo que nem esteja explícito no texto, ou que nem esteja lá de todo, sendo uma fabricação completa da parte do autor. Isto abre portas a uma leitura mais rica e complexa do que se está a ver – tanto da história escrita, onde se nos revelam outras portas e nos faz abrir os olhos para possibilidade escondidas na história, assim como nos abre os olhos para a imagem, e nos faz trabalhar uma série de questões, como: como é que esta imagem se relaciona com o que li? Como é que estas figuras contam algo sobre o que acabei de ler?

É um trabalho de fugir ao óbvio e de auto-revelação do mundo interior de cada artista.

A ilustração deve comunicar algo, tem de possibilitar uma leitura, tem de ser de algum modo perceptível e não fugir demasiado ao texto.

Nos últimos anos houve um grande crescimento de profissionais de Ilustração em Portugal, nomeadamente na Ilustração para a infância, assim como de publicações. O prémio Ilustrarte é um exemplo de abertura e de exposição nesta área, em que

bienalmente temos acesso às publicações mais recentes no campo da Ilustração Infantil de vários autores nacionais e internacionais que mais se destacam nesta área.

Primeiro que tudo vemos um grande espectro de abordagens diferentes ao desenho e expressão plástica de cada autor. É interessante ver como se cruzam várias linguagens expressivas – umas mais plásticas e com referências pictóricas, outras como técnicas mistas, ou utilizando meios digitais.

Outro evento anual que reúne variados artistas na área da banda desenhada e ilustração é a exposição BD Amadora. Este evento fez este ano 25 anos de existência, mostrando o interesse e investimento em mostrar o que se faz nesta área, reunindo todos os anos os trabalhos de vários artistas nacionais e internacionais. A exposição tem sempre um design expositivo interessante, para o qual contribuem por vezes os próprios artistas.

2.2.2 O olhar do Ilustrador

Em entrevista para a *Ilustração Contemporânea Portuguesa* (ICP, 2012), o ilustrador Mr. Esgar Acelerado fala da maneira como desenvolve o seu trabalho pessoal, que pode começar de maneira intuitiva, por vezes começar sem nenhuma ideia específica. Começando pelo ‘rabiscar’ vai encontrando um sentido para as coisas. Por vezes vem de um estado de espírito, ou de uma ideia que apetece desenvolver, coisa que depois se vem a reflectir na sua ilustração.

O ponto de vista deste ilustrador pode servir de ponto de partida para pensarmos em termos de criatividade, e de como esta se manifesta em quem tem como objectivo produzir qualquer trabalho visual. Procurando explicar por outras palavras, o que o ilustrador nos diz, e que decerto o que afirma será o que muitos outros ilustradores pensam, é de que um desenho pode surgir a partir de uma ideia intuitiva, a partir da qual se desenvolve mais pesquisa e ensaios, até produzir um sentido.

A criatividade é um conceito que está sempre presente em qualquer área artística, e constitui objecto de estudo incessante, para melhor tentar explicar o que move o ser humano na criação, o que está envolvido no processo e o que significa ser ou não criativo. Muito se fala deste conceito, que vem sempre associado a uma série de

mitos, como o de que pertence só a algumas pessoas que tiveram a sorte de nascer com tal capacidade.

O trabalho artístico estará sempre associado a criatividade, sendo que um artista é sempre um criador. Como tal, deve-se tentar induzir e explorar a acção criativa, como parte integrante da educação dos alunos de artes.

Partindo da palavra ‘criar’, está implicada a ideia de ‘fazer nascer’. No entanto, fala-se mais no processo de criar como um processo complexo, que se desenvolve consoante vários factores.

A partir desta ideia pensa-se em criatividade como um saber agir, saber expressar. Para isso há um processo complexo em que entram múltiplas hipóteses possíveis, novas combinações de ideias, por vezes rearranjos que são capazes de trazer significados completamente inesperados.

Ser criativo – que se pode dar o sinónimo de ser ‘original’, ou aquele que consegue mostrar algo que ainda não tinha sido pensado e assim constitui uma novidade – é um modo de agir que está inerente a qualquer trabalho artístico.

Criatividade é vista então como uma atitude, que é não só útil e necessária ao artista, como a qualquer pessoa ou profissional de qualquer área. Como observamos ao longo da vida, vemos que parece ser uma característica inata nas crianças, mas que se vai perdendo ao longo dos anos – principalmente porque tendemos a encontrar um lugar na sociedade, que julga o que é o ‘bem’ ou o ‘mal’, e reprimindo o que é ‘fora do normal’.

Pensamos que a Ilustração pode ser um meio por excelência para que se exercite a criatividade de qualquer indivíduo. Não só possibilita trabalhar o desenho como expressão artística individual, como possibilita uma leitura mais ampla do texto que se está a ver.

Como vimos, a opinião é de que a ilustração é mais do que um mero acompanhar de um texto, mais do que uma simples legenda visual. No que temos observado de tendências atuais na Ilustração contemporânea, vemos uma profusão enorme de estilos e meios de expressão. Desde meios digitais aos mais tradicionais, desde desenho mais riscado ao desenho mais manipulado a computador – a vontade de

contar histórias não restringe de modo algum a quantidade de interpretações que os artistas revelam.

É disso que se trata: desenhar uma interpretação. De uma leitura da leitura. O autor procura nas suas raízes, nos seus conceitos, na sua inteligência e imaginação, expressar por meios físicos a interpretação que deu ao texto. E essa materialização será tanto mais criativa quanto mais original.

3 CAPÍTULO III – Contextualização Escolar

3.1 Introdução

A Unidade Didáctica que desenvolvemos teve lugar na Escola Secundária de Cascais, pertencente ao agrupamento de escolas de Cascais. Como tal, iremos conhecer melhor este espaço, as suas estruturas de gestão, espaço, projecto pedagógico, para depois melhor entendermos o processo de desenvolvimento da Unidade, enquadrada nesta realidade específica.

3.2 Caracterização da Escola

3.2.1 O agrupamento de escolas de Cascais – breve história

O Agrupamento das escolas de Cascais foi constituído a 28 de junho de 2012, dando cumprimento ao Despacho nº 5634-F/2012 de 26 de abril que confere enquadramento ao processo de consolidação da reorganização da rede escolar pública do Ministério da Educação e Ciência.

O Agrupamento é constituído pelo JI Birre 1, JI da Torre, EB1/JI Areia-Guincho, EB1 Aldeia de Juzo, EB1 da Torre, EB de Cascais e Escola Secundária de Cascais.

A sede do Agrupamento, a Escola Secundária de Cascais, foi inaugurada a 16 de Janeiro de 1975. A Escola iniciou o seu funcionamento com o 1º ano do Curso Geral (19 turmas) em regime diurno e nocturno e o 1º ano do curso Complementar (2 turmas). No ano lectivo de 1976/77 funcionaram pela primeira vez os 7º e 8ºanos unificados.

Ainda na escola sede, no ano lectivo de 1992/93, foi implementado o novo plano curricular no 7º ano. Ainda naquele ano lectivo foram postos à consideração de todos os professores da Escola dois cenários possíveis tendo os professores, maioritariamente, optado pelo cenário que apontava para o crescimento do ensino secundário o que levou à preparação ou mesmo formação de alguns professores nas

novas áreas, como foi o caso da Informática. Foi igualmente organizado todo o processo de apetrechamento necessário às novas metodologias, recuperação de dois laboratórios e duas salas de desenho, preparação de duas salas para material informático e fixação das turmas às salas.

No ano lectivo de 93/94 não funcionavam já turmas do 7º ano e foram aplicados os planos curriculares a 12 turmas do 10º ano e cinco do 8º ano. Foi igualmente neste ano lectivo que se generalizou o sistema de Unidades Capitalizáveis com a aplicação do Despacho nº331/93. A população escolar dos cursos nocturnos sofreu um acréscimo substancial tendo atingido os 1087 alunos inscritos.

No ano lectivo de 1995/96 a Escola fica apenas com Ensino Secundário, no turno diurno, e complementar, básico (Unidades capitalizáveis) e 12º ano via de ensino no Ensino Nocturno.

3.2.2 Localização

A Escola Secundária de Cascais, localiza-se na freguesia de Cascais e Estoril que se situa a sudoeste do Concelho, mais precisamente no Bairro do Rosário.

Trata-se de uma freguesia urbanizada, pelas acessibilidades existentes e pelas relações que os seus habitantes mantêm, em termos de dependência, nomeadamente por motivos de trabalho e estudo, com a capital do país.

3.2.3 Edifício e Instalações



Figura 1. Sítio do Agrupamento de Escolas de Cascais (Fonte ESC,2014)

O seu edifício é classificado como “pré-fabricado pesado” (Figura 1) com abertura exterior e corredores com abertura superior que funcionam como telheiros (Figuras 2, 3 e 4).



Figura 2., Figura 3. e Figura 4. Espaços exteriores da ESC (Fonte própria)



Figura 5. Ginásio da ESC (Fonte própria)

A área coberta é composta por 21 salas, entre as quais se encontram as seguintes: um laboratório de Física e Química, um laboratório de Biologia, duas salas de TIC, duas salas de desenho (para as aulas de Geometria Descritiva), uma sala de Oficina de Artes.

Existem ainda os seguintes espaços ocupados por serviços específicos: uma sala da direcção, um gabinete dos serviços de orientação e psicologia com espaço de reuniões contíguo; uma sala de directores de turma, com espaço de atendimento aos encarregados de educação e espaço de trabalho de professores; uma sala de professores; uma sala de funcionários; um bloco ocupado pelos serviços

administrativos; uma Biblioteca e Centro de Recursos; um espaço polivalente de reuniões; uma cozinha e um refeitório; PBX; um bufete de alunos; uma reprografia/serviços gráficos; uma Sala da Associação de Estudantes; um Espaço da Rádio da escola; um espaço “Ponto de Escuta”. Existe também um pavilhão gimnodesportivo - ginásio de Educação Física (Figura 5). Toda a planta da escola é visível a partir da figura 6.

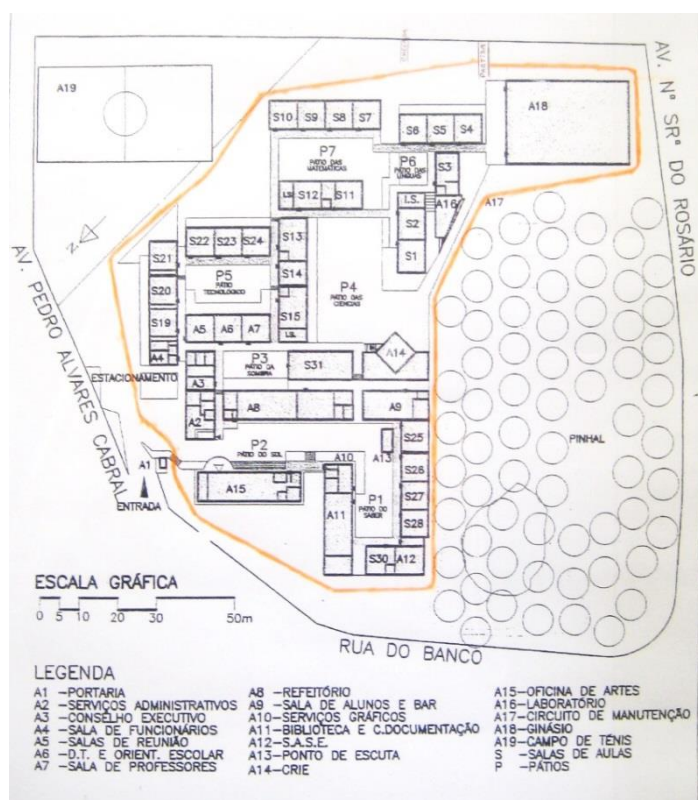


Figura 6. Planta da ESC (Fonte própria)

3.2.4 Órgãos de Gestão

O **Conselho Geral** é o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da Comunidade Educativa. É composto pelos seguintes elementos:

Presidente, Representantes dos Professores, Representante dos Pais e Encarregados de Educação, Representantes do Pessoal não Docente, Representantes dos Alunos dos Cursos Diurnos, Representantes dos Alunos dos Cursos Nocturnos,

Representantes da Câmara Municipal de Cascais e Junta de Freguesia de Cascais, Representantes da Comunidade Local.

O **Conselho Pedagógico** é o órgão de coordenação e orientação educativa da Escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. É composto pelos seguintes elementos:

Presidente, Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, Coordenador do Departamento de Ciências Sociais, Coordenadora do Departamento de Línguas, Coordenadora do Departamento de Expressões, Coordenadora do Pré-Escolar e do 1º ciclo, Coordenadora do Departamento de Ed. Especial, Coordenador dos Directores de Turma do 2º e 3º ciclos, Coordenadora dos Directores de Turma do ensino secundário, Coordenadora dos cursos de formação de adultos, Representante da equipa multidisciplinar, Representante do Serviço de Psicologia e Orientação, Representante dos serviços Técnico-Pedagógico, Representante dos alunos.

A **Direcção** é o órgão da Escola que assegura a administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. É composta pelos seguintes elementos: Director, Sub-Director e Adjuntos.

O **Conselho Administrativo** é o órgão responsável pela organização administrativa e financeira da Escola, constituído pelos seguintes elementos: Presidente, Vice-presidente, Chefe dos Serviços de Administração Escolar.

3.2.5 Oferta formativa e população escolar

Existem na escola os cursos diurnos científico – humanísticos em Ciências e Tecnologias, Ciências Sócio-Económicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais.

Nas turmas de 10º ano frequentam um total de 196 alunos, divididos em oito turmas, sendo três turmas de ciências e tecnologia, uma de ciências socio-económicas, duas de línguas e humanísticas, uma de curso profissional e uma de artes visuais.

Nas turmas de 11º ano frequentam 205 alunos, divididos em nove turmas, sendo três turmas de ciências e tecnologia, duas de ciências socio-económicas, duas de línguas e humanísticas, uma de curso profissional e uma de artes visuais.

No 12º ano frequentam 220 alunos, divididos entre dez turmas, sendo três de ciências e tecnologia, três de ciências socio-económicas, duas de línguas e humanísticas, uma de curso profissional e uma de artes visuais.

Há uma turma por ano do curso de Artes Visuais.

Também existem os seguintes cursos profissionais diurnos: Técnico de Marketing e Técnico de Organização de Eventos, com 31 alunos no 1º ano, 15 alunos no 2º ano e 12 alunos no 3º ano.

O regime nocturno oferece os cursos de ensino recorrente por módulos de Línguas e Humanidades, Educação e Formação de Adultos atribuindo certificação escolar e dupla certificação de recepcionista de Hotel.

Presentemente a escola comporta um total de 813 alunos.

3.2.6 Enquadramento sócio-económico

Os alunos que frequentam a escola secundária de Cascais provêm maioritariamente dos bairros adjacentes à escola (Bairro do Rosário, Bairro da Torre, Quinta da Marinha). Sendo que há uma grande disparidade de níveis sócio-económicos, verificamos que frequentam alunos tanto de níveis económicos superiores, assim como alunos com dificuldades económicas. Na maioria os alunos que frequentam esta escola vem de classe média e classe média baixa.

Nos últimos anos tem sido verificado um decréscimo no número de alunos provenientes de classe média alta, principalmente por escolherem o ensino secundário privado.

3.2.7 Projecto curricular

Leia-se no projecto curricular da escola as principais competências a desenvolver, estabelecidas pela Lei nº49/2005, de 30 de Agosto, artigo 9º, que estabelece os seguintes objectivos para o ensino secundário:

‘...assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa’(Lei nº49/2005, de 30 de Agosto, artigo 9º)

Entre o incentivo e apoio à promoção de um nível cultural mais enriquecido, atitude reflexiva e crítica mais activa, preocupação com a sensibilização para a comunidade, preocupação com fornecer uma atitude mais interventiva e pro activa na sociedade, está presente também a preocupação em ‘...facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;’ (Lei nº49/2005, de 30 de Agosto, artigo 9º)

3.2.8 Serviços Técnico-pedagógicos

Estes serviços destinam-se a promover o sucesso educativo e integração dos alunos na comunidade.

O Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) é um serviço técnico-pedagógico que fornece apoio psicopedagógico a alunos e a professores, o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa e a orientação escolar e profissional.

A Equipa do Plano Tecnológico forma uma equipa que tem como objectivo a elaboração do plano de acção anual para as TIC, que visa promover a utilização das novas tecnologias nas actividades lectivas e não lectivas, rentabilizando os meios informáticos disponíveis e generalizando a sua utilização por todos os elementos da comunidade educativa.

O Núcleo de apoio pedagógico constituiu um núcleo a que pertencem todos os docentes que dispõem de horas de apoio às aprendizagens e acompanhamento dos

alunos. Desenvolve a sua actividade em articulação com os Conselhos de Turma e o Serviço de Psicologia e Orientação.

Biblioteca Escolar é um núcleo de organização pedagógica da escola, vocacionado para actividades culturais, nomeadamente, a disponibilização de um fundo documental adequado às necessidades das diferentes disciplinas e projectos de trabalho, apoio nas actividades lectivas, desenvolvimento do gosto pela leitura e a utilização da Biblioteca associada à ocupação lúdica dos tempos livres. Conta com a dinamização de um blog – BESCAS – ao qual se acede através do link - <http://bescascais.blogspot.pt/>.- (Figura 7).



Figura 7. Blog da Biblioteca da ESC (Fonte:ESC 2013)

SASE é um órgão administrativo que tem por objectivo promover a igualdade de oportunidades nos jovens, minorar a exclusão social e o abandono escolar.

O Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (Espaço Saúde Cascais) é um espaço onde se pretende dinamizar actividades, trocar ideias, disponibilizar apoio na elaboração de trabalhos individuais e/ou de grupo e esclarecer dúvidas, em colaboração com as diferentes entidades promotoras de saúde de forma a disponibilizar aos alunos um atendimento eficaz nas áreas da Educação para a Saúde e Educação Sexual.

3.3 O Curso de Artes Visuais na Escola Secundária de Cascais

3.3.1 O curso de Artes Visuais

O curso de Artes Visuais é composto pelas componentes de formação geral (Português, Língua Estrangeira I ou III, Filosofia e Educação Física, sendo que no 12º ano deixa de ser obrigatória a frequência em Língua Estrangeira e Filosofia, mantendo a restantes.) e componentes de formação específicas, sendo o Desenho A de frequência obrigatória ao longo de todo o secundário. Das restantes, vemos que no 10º e 11º anos os alunos tem de optar por duas disciplinas bienais de entre Geometria Descritiva A, Matemática B ou História da Cultura e das Artes. Significa que um aluno poderá frequentar o curso de Artes Visuais e não ter a disciplina de História de Arte, disciplina essas que era obrigatória no currículo quando frequentei o ensino secundário neste curso. No 12º ano os alunos optam entre Oficina de Artes, Materiais e Tecnologias (sendo uma destas duas uma escolha obrigatória), Aplicações Informáticas B e Língua Estrangeira. A diferença mais óbvia é a maior importância dada às disciplinas de Língua Estrangeira ou informática. No caso da primeira, já não fazia parte do currículo do 12º ano, enquanto que a segunda é uma disciplina nova no currículo. Estas mudanças implicam a substituição desta pela obrigatoriedade das disciplinas de Geometria e História de Arte. A disciplina de Área de Projecto foi suprimida, sendo que o Quadro 1 tal como se apresenta e como é divulgado no site da escola, encontra-se desactualizado.

No entanto pode-se afirmar que a criação da actividade de Formação Vocacional (opção que está incluída no plano anual de actividades e destinada aos alunos do 10º ano) surge como uma oportunidade de resposta a esta falta no currículo escolar.

Quadro 1. Currículo do Curso de Artes Visuais (Fonte: ESC,2014)

Curso de Artes Visuais					
Componentes de Formação	Disciplinas		Carga Horária Semanal (x90m)		
			10º	11º	12º
Geral	Português		2	2	2
	Língua Estrangeira I (Inglês) ou Língua Estrangeira III (Francês)		2	2	-
	Filosofia		2	2	-
	Educação Física		2	2	2
Específica	Desenho A		3,5	3,5	3,5
	Opções a)	Geometria Descritiva A	3	3	-
		Matemática B ou História da Cultura e das Artes	3	3	-
	Opções b)	Oficina de Artes	-	-	3
		Materiais e Tecnologias	-	-	3
	Opções c)	Aplicações Informáticas B	-	-	3
		Língua Estrangeira I (Inglês)	-	-	3
	Área de Projecto		-	-	2

a) O aluno escolhe duas disciplinas bienais

b) e c) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções b).

3.3.2 Critérios de avaliação e classificação do Departamento de Expressões

A grelha de critérios de avaliação e classificação do Departamento de Expressões define os critérios para as disciplinas de Desenho A, Geometria Descritiva, Oficina de Artes e Materiais e Tecnologias.

Como podemos observar no Quadro 2, os critérios de avaliação contabilizam 20% em competências gerais, como o cumprimento das regras, responsabilidade empenho relacionamento e autonomia do aluno; 80 % em competências específicas: Se domina conceitos e vocabulários; interpreta, articula, organiza e executa; sabe aplicar metodologias e técnicas; sabe mobilizar conhecimentos.

Quadro 2. Critérios de avaliação às disciplinas de Artes (Fonte:ESC,2014)

DOMÍNIOS	PARÂMETROS	PONDERAÇÃO	INSTRUMENTOS
CONHECIMENTOS (80%)	<ul style="list-style-type: none"> • Domina conceitos e vocabulários • Interpreta, articula, organiza e executa • Sabe aplicar metodologias e técnicas • Sabe mobilizar conhecimentos 	80%	Desenhos Exercícios. Fichas de trabalho. Testes TPC registados
ATITUDES E VALORES (20%)	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento das regras do AEC • Responsabilidade, autonomia, empenho e relacionamento 	20%	Observação registada Grelhas de auto e hetero avaliação

Os critérios de classificação encontram-se definidos no Quadro 3 do seguinte modo:

Quadro 3. Critérios de classificação às disciplinas de Artes (Fonte:ESC,2014)

1º Período	2º Período	3º Período
$(1^{\circ}Mt \times 0,80) + (1^{\circ}AV \times 0,20)$	$(1^{\circ}Cl) + [(2^{\circ}Mt \times 0,80) + (2^{\circ}AV \times 0,20) \times 2] / 3$	$(1^{\circ}Cl) + [(2^{\circ}Mt \times 0,80) + (2^{\circ}AV \times 0,20)] + [(3^{\circ}Mt \times 0,80) + (3^{\circ}AV \times 0,20) \times 2] / 4$

É realizada a média (MT) de todos os resultados no domínio dos conhecimentos, dos trabalhos realizados no período em questão (80%) e acrescentado o valor atribuído às atitudes e valores (AV), valendo estes 20% da nota final.

3.3.3 Departamento das Expressões do Agrupamento

O Departamento de Expressões da escola secundária de Cascais é constituído pelos seguintes elementos:

Coordenação: José Miguel Vidal	Artes	João Miguel Silva
	ET (3º ciclo)	Ana Figueiredo Petisca
	EV e ET (2º ciclo)	José Manuel Santos
	Ed. Musical	Fátima Vasques
	Educação Física	Luís Gomes
	Ed. Física (2º ciclo)	Mª Margarida Barriga

3.3.4 O grupo 600

Os professores pertencentes ao grupo 600 do agrupamento e que leccionam na escola secundária de Cascais são:

Carla Martins (Geometria de 10º ano), João Miguel Silva (Desenho de 10º ano, Oficina de Artes de 12º ano e Materiais e Tecnologias de 12º ano), José Miguel Vidal (Geometria de 10º e 11º ano) e Mª Manuela Santos (Desenho de 11º e 12º anos). O coordenador do departamento de expressões do agrupamento é o professor José Miguel Vidal.

3.3.5 Plano Anual de Actividades

O plano anual de actividades define-se como um projecto anual, definindo uma série de actividades a realizar durante o ano lectivo, feito em função do projecto educativo da escola.

Para além da vertente científica/pedagógica centrada nos resultados escolares, as actividades propostas no plano de actividades pretendem ir no sentido de complementar as aprendizagens associadas às diferentes áreas disciplinares, contribuir para desenvolver competências para o prosseguimento de estudos e inserção no mundo do trabalho, fomentar a curiosidade e o espírito crítico e desenvolver competências de socialização.

Há um esforço feito no sentido de realizar actividades diversificadas e adequadas à finalidade formativa transversal, garantindo e reforçando a coerência das metas propostas e a qualidade pedagógica da escola.

No âmbito do curso de Artes Visuais, estão definidas várias visitas de estudo para os alunos do ensino secundário, principalmente a estruturas museológicas pertencentes ao Concelho, como a Casa das Histórias Paula Rego, o Centro Cultural de Cascais, assim como a outras instituições como o Museu Vieira da Silva, Jardim Zoológico e Aquário Vasco da Gama (as duas últimas com a finalidade de praticar o desenho de observação).

Está prevista a realização de uma exposição de desenho colectiva dos alunos do 12º ano no Centro Cultural de Cascais. Esta iniciativa teve início há dois anos lectivos (Figura 8), e espera-se que tenha continuidade para este ano.



Figura 8. Convite para a Exposição dos alunos de Artes Visuais no CCC 12/13 (Fonte: ESC,2014)

Formação Vocacional de Artes - Esta actividade tem destinada uma hora semanal, onde é dada aos alunos a hipótese de assistir a apresentação de palestras dinamizadas por antigos alunos ou outros profissionais convidados, com o objectivo de contactar

com experiências profissionais diversas, no sentido de iniciarem a direccionar as suas vocações, dentro da área em que se encontram a estudar. É uma actividade de carácter livre, dirigido aos alunos do 10º ano com o objectivo de os orientar nas suas decisões futuras, fazendo-os tomar conhecimento da realidade profissional.

Concebido e organizado pelo professor José Miguel Vidal (Coordenador do Departamento de Expressões), o tipo de actividades programadas para o ano de 2014/2015 incluem, entre várias, assistir a apresentações de experiência profissional de antigos alunos ou outros convidados; no âmbito da literacia fazer uma visita à biblioteca; organização de vários *workshops* (construção de cartaz, produção de peça de cerâmica, produção de projecto visual – desenho pintura; produção de maquete arquitectónica, entre outros) ou actividades cujo objectivo principal é a realização através de trabalho em equipa e desenvolvimento do pensamento criativo na resolução dos problemas. Em conversa com o professor, este foi um dos pontos mencionados a que pareceu dar mais importância como objectivo deste projecto, que prima não só pelo esforço em fazer abrir horizontes dos alunos e levar a conhecer as saídas profissionais do seu curso, mas também pela componente de formação em cidadania, autonomia e responsabilidade.

3.3.6 A Oficina de Artes

Com já tinha sido mencionado, a escola é composta por vários edifícios distintos, de apenas um piso. A oficina onde decorrem as aulas que observamos é uma parte isolada desse conjunto, que se encontra próximo da entrada da escola.

Ao entrar na oficina, passamos por uma pequena sala onde há dois tanques e duas torneiras, constituindo a zona de lavagem e acesso à água.



Figura 9. A Oficina das Artes, perto da entrada (Fonte própria)

Entrando depois na oficina em si (Figura 9), encontramos uma sala muito comprida (tem cerca de 32 metros de comprimento) e tem 13 janelas ao longo do seu comprimento, o que faz com que tenha boa iluminação. Encontra-se dividida em duas zonas distintas (a divisão é delineada por armários, deixando um espaço no meio de passagem para o outro lado da sala): a metade mais próxima da entrada tem um conjunto de estiradores e uma mesa grande e mais baixa e é onde decorrem as aulas de Desenho que são objecto da nossa observação.



Figura 10. e Figura 11. Fundo da sala Oficina das Artes (Fonte própria)

Na outra metade da sala é onde decorrem as aulas de Materiais e Tecnologias (Figuras 10 e 11), e onde se encontram duas mesas compridas, viradas no sentido do comprimento da sala, sendo uma mesa para desenho, e outra mesa com material para trabalhar a tecnologia de madeira e metais. Ainda perto da entrada, encontramos do lado direito o gabinete destinado aos professores e do lado esquerdo uma pequena sala que serve para arrumo de trabalhos. Esta sala, muito pequena, já funcionou como oficina de revelação fotográfica, mas que agora se encontra desactivada.

No fim da oficina encontra-se mais uma pequena sala adjacente, que terá sido destinada a guardar as ferramentas ligadas à tecnologia de madeira, mas que se encontra bastante desorganizada, e que serve também para outros arrumos.

A oficina tem à sua disposição uma serra, broca, rebarbadora, guilhotina de metal, duas muflas (forno destinado a cerâmica) e uma roda de oleiro. Está apetrechada para trabalhar cerâmica, madeira e metal, no entanto não foi possível definir em que medida é que estes materiais são usados.

No geral a sala apresenta-se bastante degradada e com uma organização pouco cuidada.

3.3.7 Caracterização da Turma do 11º H

A turma do 11º H é constituída por 18 alunos. A média de idades dos alunos é de 16,4, sendo que os alunos iniciaram a frequência no 11º ano com as seguintes idades: um aluno com 15 anos, 8 alunos com 16 anos e 9 alunos com 17 anos.

Na turma frequentam 8 alunos do sexo masculino e 10 alunas de sexo feminino. Três alunos são assistentes externos, sendo que um deles é de nacionalidade estrangeira, integrado num programa de intercâmbio de estudantes.

Os alunos vivem todos no Concelho de Cascais, predominantemente na mesma ex freguesia, excepto a aluna de nacionalidade estrangeira.

Os Encarregados de Educação pertencem maioritariamente à classe média, com franjas de um a três elementos nas classes média baixa e média alta. Entre eles,

existem cerca de três casos de desemprego, e cinco dos alunos têm algum tipo de apoio no escalão A ou B dos Serviços de Apoio Escolar.

Cerca de metade dos Encarregados de Educação frequentaram cursos superiores; cerca de 70% dos constituem famílias tradicionais e os restantes são monoparentais. A relação com a escola não é muito participativa, no entanto os Encarregados de Educação preocupam-se sempre que necessário, pedindo reuniões com o Director de Turma quando existe um assunto relevante a tratar.

Não participaram no projecto nenhuns alunos com necessidades educativas especiais, embora a turma tenha três alunos com currículo alternativo e que são apoiados pela maioria dos estudantes.

A aluna de nacionalidade estrangeira é húngara e integrou um programa de "estudo no exterior" que permite completar um ano de escolaridade, desde que aprenda uma língua estrangeira e se submeta a um exame PLNM nível II pelo Instituto Camões.

A turma foi descrita como tendo uma boa relação entre os seus elementos e um bom desempenho de trabalho. Foi referido que alguns dos alunos tem um interesse elevado e que seguem as instruções da professora cooperante, no sentido de aprenderem mais e praticarem o desenho fora dos limites da sua zona de conforto. O comportamento da turma foi descrito como sendo bom, havendo um ambiente tranquilo e maduro, salvo alguns elementos que foram descritos como sendo mais resistentes ao trabalho, e mais ‘preguiçosos’ a desenvolverem a sua actividade, como é de esperar em qualquer turma. No entanto, a professora cooperante apontou para o facto de ser uma turma de fácil trato, não havendo nenhum aluno com mau comportamento.

Os alunos têm a disciplina de Desenho A duas vezes por semana, em sessões de 135 minutos cada. Num dos dias (quinta-feira) toda a turma está presente e no outro (quarta-feira) a turma é dividida em dois turnos. Escolhemos iniciar as aulas à quinta-feira tendo toda a turma presente.

4 CAPÍTULO IV – Planificação de Unidade Didáctica: Da Palavra à Imagem

4.1 Descrição da planificação da Unidade Didáctica sobre Ilustração

A Unidade Didáctica que desenvolvemos no âmbito do estágio do Mestrado de Ensino das Artes Visuais teve como objectivo incidir no conteúdo de desenho através de Ilustração. O estágio decorreu na Escola Secundária de Cascais e teve como alvo uma turma de 11º ano, no âmbito da disciplina de Desenho A.

Pretendia-se com esta Unidade explorar o desenho na sua vertente expressiva, levando os alunos a procurarem e materializarem a sua expressão pessoal a partir da Ilustração.

A Unidade (ver apêndice I) foi planeada para sete sessões de 135 minutos, a ter lugar durante o 2º período do ano lectivo. Inicialmente planeada para esse número de sessões, houve necessidade de se estender por mais cinco, dando oportunidade aos alunos de terem mais tempo para explorar a fase de ensaios e estudo de composição, assim como de terem mais tempo para terminarem os seus trabalhos.

A planificação da Unidade pretendia o início do seu desenvolvimento através da exposição do tema, falando sobre Ilustração – o seu conceito, algum do universo contemporâneo - criando diálogo com os alunos. O objectivo era partir de imagens, tanto de algumas incluídas num ficheiro *Powerpoint* (ver apêndice III), como fornecendo a possibilidade de se consultarem alguns livros sobre o tema, podendo os alunos ter acesso a imagens de vários autores, explorando os vários estilos de expressão diferentes, assim como tendo uma noção geral da aplicação da Ilustração nos dias de hoje.

De seguida, pensou-se apresentar o texto a ser trabalhado, sendo identificado o seu tipo e autor, e fazendo a ligação com a disciplina de Português. Seria explicado aos alunos que esse texto seria o ponto de partida para o trabalho gráfico a desenvolver, procedendo-se à sua divisão por todos os alunos, de modo a que cada um ficasse apenas com uma frase. Seria explicado que cada aluno desenvolveria o desenho em torno da frase sorteada.

Seria explicado aos alunos todas as fases do processo, de modo a que ficassem a conhecer o que se esperava deles, e de maneira a terem a noção de como gerir o tempo de execução nas sessões planeadas. Numa primeira fase seria esperado que os alunos comesçassem por fazer alguns ensaios de modo a produzirem vários registos visuais, procurando maneiras de desenvolver um desenho original, expressivo e criativo a partir da frase. Numa segunda fase os alunos teriam de escolher a ideia que achassem mais adequada, passando à fase de estudo da composição – definindo as cores, o *lettering*, escala e o equilíbrio total da composição. Por fim, teriam de concretizar o produto final, sendo uma ilustração através da técnica de recorte, com as cores definidas. Uma vez desenvolvidas as ilustrações na sua forma final, o objectivo seria de juntar as ilustrações de forma a se construir um livro.

4.2 Desenvolvimento da Unidade Didáctica

O desejo de desenvolver esta Unidade Didáctica começa pelo gosto pessoal pelo tema. Sendo que foi através da Ilustração de histórias que desenvolvemos o nosso gosto e talento de desenho, consideramos que este foi o ponto de partida que levou ao crescimento e ao olhar com curiosidade para o mundo artístico. Uma necessidade intrínseca de conseguir desenvolver imagens que correspondessem a uma narrativa, e a liberdade de o fazer escolhendo temas de interesse fez com que se desenvolvesse a capacidade de desenhar, procurando atingir objectivos específicos – sendo o de conseguir desenhar figura humana em todas as posições, expressões faciais; desenhar a natureza, paisagens; desenhar todo o tipo de objectos, etc. – ou sendo o de satisfazer o desejo de dar imagem a narrativas inventadas ou já existentes.

Por estas razões consideramos que esta será uma Unidade Didáctica de interesse a desenvolver com os alunos, assim como também se enquadra no programa da disciplina de Desenho A do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais do Ensino Secundário. Deste modo esperamos poder motivar o aluno a conhecer mais sobre este universo artístico, como a fruir dele e através da experiência partir para a sua auto-descoberta artística, aprendendo a arriscar, a criar algo a partir da sua capacidade e a saber usar a criatividade para resolver os desafios. Pensamos que estes pontos são fundamentais a desenvolver com um aluno de artes.

Segundo as *Sugestões metodológicas específicas* do programa da disciplina de Desenho A (Quadro 4), temos a sugestão de desenvolvimento de Ilustração como unidade didáctica. Foi a partir desta sugestão que elaboramos o nosso projecto.

Quadro 4. Sugestões metodológicas específicas do programa de Desenho A 11º e 12º anos (Fonte: ME, 2014)

Sugestões Metodológicas Específicas 12º ano
<p>Ilustração de livro</p> <p>Sinopse: elaborar uma proposta de ilustração para um livro à escolha, formada por um conjunto de seis imagens. Note-se que a ilustração pode ser ou não figurativa. Deverá ser dada atenção à coerência gráfica do conjunto e poderão ser utilizados recursos informáticos. Simulação do resultado final através de uma maquete do livro assim obtido.</p> <p>Previsão de tempos: 9 horas</p> <p>Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido</p>

Considerando que esta sugestão poderá ser transversal ao longo do ensino secundário, consideramos pertinente o seu desenvolvimento no âmbito deste estágio, mesmo tratando-se duma sugestão feita para o 12º ano.

O programa desta disciplina contempla o Desenho em várias vertentes, sendo a Ilustração uma das metas a atingir. Sendo assim, procuramos ir ao encontro dos conteúdos do programa, assim como ao encontro da planificação prevista pela professora cooperante e docente da disciplina de Desenho A – Profª Manuela Santos.

A Unidade Didáctica foi iniciada com uma breve análise sobre o conceito de Ilustração, que foi enquadrado brevemente, dando o ponto de partida para o exercício. Pretendeu-se dar um panorama geral dos artistas e profissionais da área da Ilustração nacional e internacional através da mostra da exposição Ilustrarte – a exposição Bienal de Ilustração Infantil de maior relevo na actualidade, onde pudemos ver uma série de ilustradores e apercebermo-nos das tendências contemporâneas. Com isto esperou-se gerar um maior entendimento do que se passa actualmente nesta área, levando os alunos a perceberem melhor e a pesquisarem melhor sobre o tema.

A nossa intenção foi explorar um pouco a questão do conceito da ilustração, procurando levar os alunos a questionarem a sua definição e as suas funções. Tentámos levar à conclusão de que uma ilustração está subjacente a um texto ou ideia, ou seja de que o desenho parte de uma referência.

Tentámos desenvolver a ideia de que a Ilustração é mais do que uma mera legenda visual de um texto, mas que é mais do que isso, se tiver como objectivo ser genuinamente criativa e original de um autor. Explorámos a ideia de que um ilustrador é um autor e de que ele deve acrescentar algo de novo, original e até surpreendente: portanto, de que acaba sempre por tentar fugir à imagem mais óbvia. Em segunda instância, o autor acaba por dar um sentido pessoal e poético a partir da sua experiência. Por fim, o autor tem em conta a quem se destina a sua imagem. Apesar de não haver regra para o tipo de imagem que se deva ou não produzir para certos públicos ou faixas etárias, há sempre uma sensibilidade neste aspecto. Por exemplo, se o público é infantil, haverá certos temas ou imagens que não serão adequados. Se o público for geral, não implica que se tenha de adoptar um estilo mais ‘sério’: a linguagem usada nesse caso poderá ser uma linguagem que seja também lida por público infantil. Importa ter noção de contexto, da linguagem que o autor quer desenvolver e que é expressão do seu estilo pessoal, e do público a quem se destina.

O trabalho a desenvolver no decorrer desta unidade consistiu em cada aluno ilustrar parte do poema ‘Mar Português’ de Fernando Pessoa. A escolha deste poema envolve três aspectos: primeiro, que se insere no programa de ensino 12º ano da disciplina de Português, abrindo uma ponte entre as duas disciplinas, usando um conteúdo que os alunos terão contacto no próximo ano lectivo; segundo, por se tratar de texto poético, permite uma maior abrangência nas soluções apresentadas, levando o aluno a tentar desenvolver uma imagem que não caia no óbvio, mas que seja fruto de um processo criativo; por fim o gosto pessoal pelo poema.

O texto foi dividido entre os alunos da turma – foi sorteado, levando a que o aluno fosse confrontado com o inesperado e assim desenvolvesse estratégias para resolver o desafio de ilustrar algo que não escolheu. Foi explicado que cada um deverá partir para as suas próprias soluções: deve encontrar uma expressão pessoal através do desenho, e deve mostrar a interpretação que fez da frase. Contudo, a ideia completa-

se com uma união nos trabalhos, sendo que a junção dos mesmos forma um livro ilustrado do poema ‘Mar Português’.

Para tal, foi pedido a todos os alunos que deveriam concretizar a sua ilustração com a mesma técnica, formato e material. A técnica escolhida para desenvolver nesta unidade foi a de recorte. Os alunos foram assim incentivados a explorar o desenho não com materiais riscadores como a que estão habituados, mas a desenvolverem o desenho através de recorte. Este foi também um pretexto para pensarem o desenho de uma forma diferente do habitual.

O formato definido é de 210x594mm (ou duas páginas A4 na posição horizontal). É apresentado o livro *A saquinha de flor* (Figura 12), com texto de Matilde Rosa Araújo e ilustração por Gémeo Luís, para dar o exemplo do formato pretendido. Este formato cria facilidade em termos de uma eventual reprodução e construção de uma maquete, abrindo a possibilidade de tornar o trabalho desenvolvido num projecto editável. São também definidas previamente as cores a utilizar – azul-turquesa, azul-escuro e vermelhão – permitindo que todas as ilustrações evidenciem uma união no final, mas sem condicionar a actividade plástica de cada aluno. A partir da técnica e das cores, cada aluno poderá encontrar a solução que lhe fizer mais sentido.



Figura 12. Ilustração em *A saquinha de flor*, texto de Matilde Rosa Araújo e ilustração por Gémeo Luís. (Fonte: www.gemeoluis.com)

Pretende-se que os alunos sejam levados a explorar as suas capacidades criativas para resolverem a imagem, atribuindo um sentido pessoal. Esperando que surjam dificuldades na motivação e no desempenho dos alunos, tentaremos incutir a ideia de que resolver um desafio implica trabalhar mais, pesquisar mais, tentar mais, insistindo que uma boa ideia pode demorar algum tempo a ser construída. Como

vimos no capítulo anterior, tentámos pôr em prática as acções descritas para melhor orientar os alunos para um método de trabalho mais criativo.

Partir para a elaboração de uma imagem que transmite a interpretação de uma ideia, leva-nos a querer questionar com os alunos o que está subjacente na comunicação visual e no significado das imagens.

Enquanto que na linguagem, sintaxe estuda as relações sintácticas que se estabelecem entre os signos, ou como define Morris, é o ‘estudo das relações sintácticas dos signos entre eles’ e ‘é a consideração de signos e de combinações de signos na medida em que estão sujeitos a regras sintácticas’ (Morris, 1938, p.16), importa-nos aplicar este conceito ao contexto de composição visual. Sendo assim, temos que, no contexto visual, a sintaxe significa ‘disposição ordenada das partes, deixando-nos com o problema de como abordar o processo de composição com inteligência e conhecimento de como as decisões compositivas irão afectar o resultado final’ (Dondis, 1973, p. 16).

Podemos dizer que a partir do conhecimento da sintaxe visual apreende-se a lógica de composição, após a qual se dará a construção do sentido. Qualquer construtor de imagens tem de imaginar e concretizar a sua visão plástica, e nisto entra a manipulação dos elementos visuais – ou a maneira como são dispostos, criando várias hipóteses possíveis.

A escola deve potenciar a criatividade mediante estratégias didácticas específicas, tais como a prática de livre expressão com atenção à evolução natural dos interesses dos alunos e às suas capacidades.

Pretendemos que os alunos sejam levados a pensar no modo como querem transmitir a sua imagem, que deverá ser mais do que apenas a descrição visual da frase que tem de ilustrar. É importante que os alunos percebam o poder comunicativo da imagem que criam, e que atribuir novos significados está dependente da maneira como compõe os elementos gráficos.

Formalmente, os alunos são levados a desenvolver os elementos gráficos de acordo com os resultados da sua pesquisa. A ideia inicial seria a de fazer um acompanhamento individual ao longo do decorrer da unidade, tendo em conta as necessidades específicas que cada aluno revelaria. Este acompanhamento

caracterizar-se-ia pelo diálogo constante sobre cada trabalho, atendendo aos aspectos de composição formal da imagem, tais como: desenho síntese, figura/fundo; espaço negativo; equilíbrio, dinâmica, movimento, ritmo. O diálogo com os alunos far-se-ia também com o objectivo de se reflectir sobre a comunicação, levando a questionar o porquê da escolha dos elementos desenhados, e que tipo de mensagem estaria cada aluno a criar, ao escolher a maneira como ilustraria cada frase.

A partir da mostra e debate sobre alguns autores, esperamos poder demonstrar algumas soluções que fossem úteis para o decorrer da actividade, e que servissem de inspiração para que os alunos executassem os seus trabalhos. Os seguintes exemplos mostram um pouco do universo que quisemos partilhar com os alunos, observando-se vários tipos de composição e tipos diferentes de comunicar uma ideia ou história.

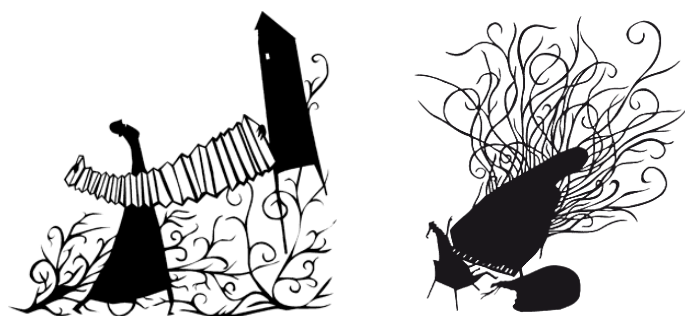


Figura 13. e Figura 14. Ilustrações de Gémeo Luís, em *A saquinha de Flor* (Fonte: www.gemeoluis.com)

Este autor (Figuras 12, 13 e 14) utiliza o recorte quase como desenho a tinta. Quase não há separação entre desenho e recorte. O recorte é feito com grande precisão e pormenor. O intuito será fazer algumas das possibilidades técnicas a explorar, assim como de uma composição que traga novas leituras da imagem.



Figura 15. Ilustração de Maria João Worm (Fonte: www.mjworm.wordpress.com)

O exemplo de uma ilustração de Maria João Worm (Figura 15) mostra uma imagem utilizando três cores planas. Neste caso é utilizada a técnica da linogravura, o que permite sobreposição de duas cores, algo que não acontece com a técnica utilizada na unidade. No entanto, poderá ser um exemplo de uma composição formal interessante.



Figura 16., Figura 17. e Figura 18. Ilustrações de Rob Ryan (Fonte: www.robryanstudio.com)

O autor Rob Ryan (Figuras 16, 17 e 18) trabalha o recorte em grande pormenor e integra palavras e frases nas suas ilustrações. A frase tanto serve de legenda como elemento principal da imagem. Vemos várias maneiras de como podemos integrar a palavra com a imagem. Este autor também se utiliza o desenho de silhueta sintetizado.

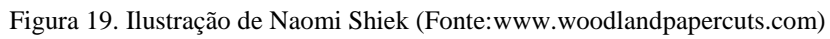


Figura 21. Matisse, *La tristesse du roi*, 1952 (Fonte: www.mediation.centrepompidou.fr)

Matisse (Figura 21) utilizou muito o recorte na fase final do seu trabalho. Exemplo de composições utilizando o recorte, como uma composição de figuras que tendem para a abstracção. As figuras são sintetizadas, criando uma composição dinâmica e alegre.

Estes são alguns exemplos seleccionados para partilhar com os alunos, para além de outros tantos presentes nos livros que foram escolhidos para levar para as aulas, como os catálogos das exposições da Bienal *Ilustrarte*, catálogo da obra de Matisse e outros livros de ilustração infantil que nos pareceram pertinentes.

5 CAPÍTULO V – Resultados do Desenvolvimento da Unidade Didáctica

5.1 Introdução

Neste capítulo, apresentamos a descrição de todas as sessões que ocorreram na Escola Secundária de Cascais, enquanto se desenvolvia a Unidade Didáctica com a turma do 11ºH, na disciplina de Desenho A.

5.2 Descrição das aulas leccionadas

Aula 1 (5 de Fevereiro 2015)

Apresentação. Os alunos chegam à aula, de forma habitual, e cumprimentam a professora. A professora cooperante apresentou-me à turma e explicou a razão pela qual estava ali – no âmbito de mestrado de ensino. A partir das próximas aulas eu seria a responsável por apresentar o próximo exercício e dar as aulas relativas ao mesmo. Após o momento de apresentação, iniciei então a explicação sobre o que seria o próximo exercício, e que se desenvolveria sobre o tema de ilustração. A sala de aula não tem equipamento que permita a projecção de imagem, pelo que optei por fazer uma apresentação com o auxílio do computador, apenas para ajudar na introdução dos tópicos da unidade, assim como providenciar alguns exemplos de imagens. Os alunos mais tarde teriam oportunidade de ver livros sobre ilustradores e ilustração, que foram também levados para a sala de aula. Foi então mostrado um ficheiro *powerpoint* com informação relativa ao tema e com questões para os alunos participarem. Falámos sobre o que é ilustração, onde vemos ilustração aplicada nos dias de hoje, e pedimos aos alunos a sua opinião e partilha de conhecimento. Mencionamos a Bienal Ilustrarte como uma das mostras de ilustração com muita visibilidade, onde é possível ter contacto com diversos autores do universo de Ilustração Infantil contemporânea, área que tem tido um crescimento notável nos últimos anos.

Questionámos o papel de uma Ilustração – um desenho que está ao serviço de um texto ou de um conteúdo, e focámo-nos na ideia que uma ilustração está ligada a uma

ideia, mas que é essencialmente uma interpretação do artista que a faz, assumindo assim as mais variadas formas. Não haverá limites para as possibilidades, no entanto concordámos que uma ilustração deverá estar ligada ao texto e ser ao mesmo tempo autónoma – abrindo até mais portas para além do texto, revelando assim uma visão particular do artista, levando também a que o leitor aceda a novas maneiras de interpretar o texto.

Foi então explicado que o próximo trabalho seria uma ilustração de um texto, em particular, o poema ‘Mar Português’ de Fernando Pessoa. A escolha do texto teve a ver com o desejo de trabalhar um texto poético – mais aberto a interpretação pessoal de cada um – e também por fazer parte do programa da disciplina de Português do ano lectivo seguinte. Os alunos terão a oportunidade de ficar a conhecer o poema em antemão, ajudando assim talvez a integrarem-no melhor no conhecimento aquando do seu estudo, assim como de se ligarem a ele através da sua interpretação pessoal.

Expliquei as etapas do exercício, que começaria por sortear os vários versos do poema por cada aluno. Assim, todo o poema seria ilustrado por vários alunos, formando-se um conjunto de imagens ilustrativas de cada verso, que no final serão todas organizadas sob a forma de um livro. O sorteio dos versos seria ao acaso, para que não houvesse tentação de todos os alunos escolherem os versos mais ‘fáceis’, deixando os outros mais difíceis de interpretar por ilustrar. Após o sorteio dos versos, os alunos desenvolveriam o trabalho em três fases. Numa primeira fase os alunos teriam de começar a pensar na maneira como dar forma à frase, tendo de realizar esboços. Numa segunda fase teriam de afinar os primeiros esboços, escolhendo de entre os estudos feitos o tipo de desenho escolhido e passando para um estudo de cor e escala, assim como de tipo de letra. Nesta fase o aluno teria de ter uma versão final da composição a realizar. Na terceira fase o aluno teria de realizar a sua ilustração com o formato e técnica pedidos – Dupla página formato A4 na orientação vertical, através da técnica de recorte com três cores previamente escolhidas – azul-turquesa, azul-escuro e vermelho. A unidade na técnica e no material permitem que haja uma unidade suficiente para se construir um livro no final do exercício, sem que se limite a escolha de cada aluno da maneira como ilustrar a sua frase.

Após o momento de visionamento de *powerpoint*, e da explicação de todas as fases do exercício, foi entregue o enunciado aos alunos, para que tivessem consigo toda a

informação necessária – tempo de execução, material e fases de trabalho. Foram então sorteadas as frases entre os alunos, que retiraram de um saco uma das frases ao acaso. Uma vez sorteadas as frases, os alunos iniciaram os esboços das ideias que iam surgindo. As professoras iam circulando de mesa em mesa comentando o trabalho dos alunos. Nesta primeira fase ficamos com uma visão geral do tipo de traço e desenho que cada aluno começa a desenvolver – notamos maior desenvoltura ou hesitação, cuidado perfeccionista ou expressivo, ajudando a desenhar a personalidade no desenho de cada aluno.

Aula 2 (11 de Fevereiro 2015)

Os alunos já haviam recebido o enunciado na primeira aula, no entanto relembremos os pontos essenciais a trabalhar: nomeadamente o de desenvolver uma folha ou mais de esboços, em que todas as ideias que fossem surgindo deveriam ser registadas e desenvolvidas. Assim os alunos retomaram os esboços que tinham iniciado na primeira aula. Fui circulando ao longo da sala, para falar individualmente com os alunos e para conhecê-los melhor. Sendo uma unidade didáctica relativamente curta, faria todo o sentido tentar comunicar individualmente com todos os alunos, para melhor tentar conhecer e orientar, a partir das suas necessidades. Para cada caso ia-se discutindo sobre a ideia que se estava a desenvolver, e se essa seria a hipótese mais viável, e questionando-se o papel desta primeira fase de trabalho de pesquisa. Tentámos sempre orientar para que o aluno fugisse da ideia mais óbvia e das imagens simbólicas mais óbvias. A orientação seguia no sentido de levar o aluno a questionar o que estava a fazer e a explorar outras hipóteses a partir do que estava a fazer, indo mais além do óbvio de composição formal habitual.

Tendo-me apercebido que o ambiente da turma era tranquilo, e também pela descrição que a professora cooperante dela tinha feito, achou-se que era propício chamar os alunos a folhearem e a verem os livros que tinha trazido para a aula – alguns livros sobre ilustração e ilustradores, assim como o livro ‘ A saquinha de flor’, com texto de Matilde Rosa Araújo e ilustrações de Gémeo Luís, que tinha um grafismo interessante que serviria como ponte para perceber uma das maneiras de resolver o recorte.

Os alunos folhearam livros trazidos para ajudar a pesquisar e tirar ideias: foram vistos livros de ilustradores contemporâneos, onde se viu inúmeras linguagens de desenho diferentes.

Um aluno foi incentivado a desenhar a sua mão, para satisfazer a sua necessidade de desenhar essa forma na sua composição. Notou-se alguma resistência em alguns alunos em recorrer ao desenho de observação para chegarem ao seu objectivo. Tentámos afastar esse estigma e motivamos para que o aluno enfrentasse a sua dificuldade, sendo que essa solução seria a mais prática e lógica

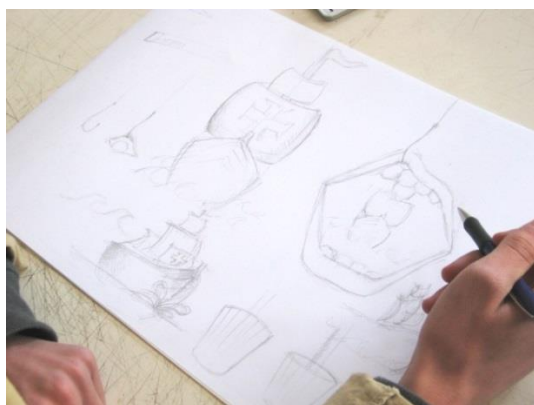


Figura 22. e Figura 23. Primeiros esboços (Fonte própria)



Figura 24. Os alunos recorrem ao desenho de observação de objectos e elementos do seu interesse, fazendo ensaios de desenho (Fonte própria)

Alguns alunos passam dos esboços para a escala, enquanto que outros demoram mais tempo a preencher a primeira folha de esboços, ainda com bastante inibição. Quanto aos alunos mais inibidos, tentamos relativizar e relembrar que o que estão a fazer são desenhos para atingir uma meta final, e não já a meta em si, pelo que o erro pode e deve ocorrer. Relembramos também que o médio final é o recorte, pelo que devem ter isto em vista quando estão a trabalhar no esboço – muitos alunos tendem a modelar em claro-escuro, coisa que não vão usar no final. No final desta aula, todos os alunos já tinham quase concluído (e alguns até passado para a folha seguinte) uma primeira folha de esboços (Figuras 22, 23 e 24).

2º turno

Este turno tem poucos alunos a frequentar. O ambiente é descontraído, os alunos têm uma relação muito descontraída com a professora cooperante, e isso transmite-se na sala de aula. Por serem menos alunos a aula acaba por ser menos dinâmica, e o que ganha em calma e espaço para concentração, perde em riqueza de partilha de opinião e de motivação ao ver os colegas a trazerem soluções, pelo que este turno parece desenvolver o trabalho mais lentamente. Recorremos de novo à orientação individualizada, questionando os alunos sobre o que estão a fazer e pedindo para explicar as suas ideias. Voltamos a falar da questão de ultrapassar o desenho mais óbvio, e das primeiras ideias que nos vem à cabeça. Falamos também de tentar conseguir uma composição dinâmica – sendo a composição final um espaço orientado na horizontal, tentamos passar a ideia de como conseguir maior dinamismo a partir deste espaço, evitando-se uma composição monótona. Sugerimos uso de linhas dinâmicas, oblíquas. Mostramos exemplos e como isso é conseguido através dos livros que levamos como exemplo. Durante esta aula os alunos concretizaram alguns esboços, ainda que se tenham mostrado mais inibidos e bloqueados, talvez pelas razões acima descritas.

Aula 3 (12 de Fevereiro 2015)

Os alunos continuam os esboços iniciados na aula anterior.

Nesta aula todos os alunos da turma estão presentes, não havendo a divisão da turma em turnos. Continuamos a circular pela sala, vendo e comentando os trabalhos dos alunos individualmente, pensando em cada trabalho em particular e como

desenvolver a partir das questões que cada aluno levanta. Os alunos vão pensando em novas imagens que sirvam para ilustrar as frases, e pensamos em conjunto sobre que outros significados poderiam atribuir. Há um bom ambiente nesta turma, que facilita ao bom ambiente de trabalho que se vive. Continuamos com observação e comentário aos trabalhos dos alunos, discutindo opiniões. Observamos que os alunos que demonstram mais facilidade no desenho tem tendência para fazer desenhos ligados ao imaginário *Anime* e jogos de computador. No decorrer da presente aula os alunos encontram-se a desenvolver o esboço à escala e a cor, de modo a visualizarem melhor como articular forma e palavra e cor dentro do espaço da composição. De novo surge a dificuldade de desenhar mãos. Os alunos são sempre motivados a começarem pela sua própria mão, desenhando-a à vista. Para todos os elementos que vão surgindo é sugerido a mesma coisa: que procurem imagens e que as desenhem. Alguns alunos usam os seus telemóveis para encontrar imagens auxiliares.



Figura 25. Desenhos da composição à escala real (Fonte própria)



Figura 26. Desenho à escala diminuída (Fonte própria)

Outros procuram nos livros e servem-se das imagens que encontram. Um aluno começou a desenhar uma corda à vista. Outro procurou uma imagem de uma caravela através do seu telemóvel. Antes de terminar a aula os alunos são avisados de que devem começar a trazer material para o recorte. Individualmente, vamos encaminhando os alunos em cada caso específico. Incentivamos a criarem as composições de forma mais dinâmica, observando as linhas de composição. Alguns alunos sentem-se limitados pelo facto de se usarem apenas três cores, mas tentamos explicar que se pode e deve tirar proveito dessa ‘limitação’ e que nos pode por vezes levar a dar outros sentidos à imagem – por exemplo, o não ser obrigatório representar o mar da cor azul, ou nada com a sua cor real, mas que também podemos inverter isso.

Aula 4 (15 de Fevereiro 2015)

Nesta fase alguns alunos já se encontram a esboçar as ideias que tiveram para esboços à escala. Foi pedido que passassem a desenhar as composições já à escala (Figuras 26, 27 e 28), para poder ter já uma noção de como desenvolver o desenho e a frase no espaço definido – que numa última fase será o de duas folhas A4 em posição horizontal (Figura 25). Sendo então um enquadramento horizontal, deverá ter-se em conta a composição equilibrada no espaço delimitado, tanto nas formas como nas letras. Alguns alunos manifestam um à vontade em passar para este formato, percebendo que terão de fazer ajustamentos quanto à ideia que tiveram inicialmente, de modo a que a composição funcione.



Figura 27. Os alunos trabalham os estudos numa escala reduzida a metade, para experimentarem várias soluções (Fonte própria)



Figura 28. Os alunos trabalham os estudos numa escala reduzida a metade, para experimentarem várias soluções (Fonte própria)

Aula 5 (25 de Fevereiro 2015)

Os alunos terminam os seus esboços à escala. Todos os alunos já fizeram experiência com cor de modo a definir como vão resolver o recorte. Questiona-se em cada caso como conseguir os efeitos desejados em cada desenho – se através de cortes muito minuciosos, de sobreposições das cartolinas, etc. Discute-se em cada trabalho como melhor desenvolver a solução final, tendo em conta a ideia que cada aluno teve para ilustrar a sua frase. Uma aluna optou por usar a figura humana e mãos em posição de reza, focando-se mais num tipo de *lettering* mais específico (Figura 29).



Figura 29. Uma aluna faz estudos de *lettering* (Fonte própria)



Figura 30. Um aluno faz estudos de cor e composição (Fonte própria)

O aluno X optou por usar uma composição em que junta vários elementos (uma catedral, uma caravela e uma corda) para ilustrar o verso ‘quem quer passar além do bojador, tem de passar além da dor’. Fê-lo no sentido de ilustrar a ideia de viagem, aludindo também a elementos relacionados com o tema dos descobrimentos. Um aluno com o mesmo verso inspirou-se na gravura que representa uma onda, de Hokusai, e tentou integrar no seu desenho mãos que se afogam, acentuando dramatismo das palavras do verso descrito. Outro aluno resolveu também acentuar dramatismo, ilustrando uma caveira, enquanto outro (Figura 30) acentuou o dramatismo pela forma dinâmica da sua composição. Outros tentaram uma via mais poética, por servirem-se de figura feminina e de desenho alusivo ao mar, integrando-

os de formas distintas. Outro aluno resolveu a ilustração de uma maneira mais humorística, fazendo uma sardinha como personagem central da sua ilustração. No decorrer das aulas foi interessante ver os resultados que iam surgindo e a interacção entre os alunos, que iam dando opinião sobre os trabalhos dos colegas.

Aula 6 (26 de Fevereiro, 2015)

Os alunos mais adiantados passam para o esboço à escala real, de modo também a poderem desenhar as letras. Para ajudar a esta tarefa, mostramos alguns exemplos de tipografia, e os alunos vão escolhendo o tipo de letra que acham mais interessante. Enquanto alguns alunos inventam uma letra mais simplificada, outros optam por um tipo de letra mais específico.

Aula 7 (4 de Março 2015)

Um dos alunos começou a recortar as formas. Os alunos encontram-se a ajustar os seus desenhos em função da composição. Encontram-se a fazer desenho à escala real, para poderem passar à fase de recorte. Nesta fase, chegamos ao debate de qual será a melhor solução para recortar. O aluno inicia o recorte através de papel vegetal. Mantém-se sempre um debate com cada aluno sobre a progressão do seu trabalho. Uma aluna está com dificuldades em desenvolver os estudos, por se encontrar presa à ideia do desenho que quer desenvolver e encontra-se a desenvolver o mesmo estudo desde o início da unidade. Conversamos no sentido de que seja motivada a não se demorar demais num desenho que é apenas um estudo e que deverá ter em conta a gestão do tempo, pois terá ainda de fazer o estudo à escala real. Relembramos que a fase do estudo é um ‘Brainstorming’ – todas as ideias contam, e não devemos ter medo de as registar no papel, por mais absurdas que possam parecer à partida. Aqui valorizamos também que quanto mais se explora e rabiscam ideias, mais facilmente acontece uma fluência criativa. Um rascunho ou esboço não é um trabalho final, logo, o aluno é lembrado que não se deverá preocupar tanto com a composição nem com o aspecto que a sua folha terá. O rascunho é para funcionar com espaço para experienciar e não para limitar as ideias.

Aula 8 (5 de Março 2015)

Mais uma vez a aula decorre com um bom ambiente. A maior parte dos alunos desenvolve o trabalho com continuidade e vem pedir às professoras a opinião quanto

aos resultados e quanto ao que deve ser feito de seguida. Tentamos sempre abrir o leque de opções, dando ideias para o que pode ser desenvolvido. Também incitamos a que os alunos pesquisem mais sobre as imagens que querem desenvolver

Aula 9 (11 de Março 2015)

O aluno X desenha uma corda de observação, para ajudar a visualizar melhor como desenhará a sua forma e a passará para o recorte. Este mesmo aluno quis também desenhar uma caravela e uma catedral. Primeiro tentou desenhar de memória e desenvolver o desenho através de imaginação. Contudo era claro que não dominava o desenho dos elementos que queria desenhar, logo foi recomendado que fosse observar imagens dos mesmos e que tentasse desenhá-los. O desenho foi mais bem sucedido após a observação, e após compreender melhor a estrutura das formas que queria desenhar. Tanto recorreu a imagens de livros como a imagens retiradas da internet. Consideramos que para o tipo de desenho e recorte que o aluno queria desenvolver, que o que funcionaria melhor em termos de imagem passaria por ter as silhuetas das formas que pretendia (caravela, catedral, corda) bem estruturadas, de modo a que quando fossem recortadas, funcionassem melhor no conjunto da composição. Sendo figuras em recorte, apenas com três cores, o alto contraste faz com que os desequilíbrios nas formas sejam ainda mais evidentes, sendo que neste ponto era importante a forma estar dominada antes de ser recortada. Um dos alunos demonstra um grande à vontade no desenho, e demonstra uma especial apetência para ambientes e criaturas fantásticas. Interessa-se bastante pelo desenho de figura humana, e desenvolve desenhos à volta de imagens de caveiras e mãos.

O turno da tarde, surge um dos alunos externos que tem estado ausente nas últimas aulas. Relembramos o exercício a este aluno, não sem antes a professora cooperante o chamar à atenção pelo facto de dever comparecer às aulas. O aluno começa logo a desenvolver as suas ideias na página dos esboços, apresentando alguns desenhos em alternativa.

Aula 10 (12 de Março 2015)

Os alunos vão sendo lembrados, que tem de resolver a questão do poema, sendo que tem de criar um tipo de letra e compor dentro do desenho, de uma maneira equilibrada e dinâmica. Alguns alunos começam já a fazer estudo de letras, e também

lhes é permitido irem ampliar o desenho das letras, uma vez chegados a uma conclusão, para passarem a papel vegetal, e depois para a cartolina, para o recorte. Para as letras, recorrem também à pesquisa pela internet, ou através de catálogos de tipografia que lhes são mostrados e emprestados durante o decorrer da aula. Os alunos desenvolvem cada um ritmo de trabalho diferente, o que nos leva também a adoptar uma atitude reflexiva em relação ao processo criativo. Como incentivar e ajudar um aluno a melhor desenvolver o seu trabalho e a aprender a superar o desafio lançado? O processo é sempre um trabalho de avanços e recuos, e por vezes mudança na direcção que se estava a tomar. Alguns alunos desenvolveram vários desenhos e passaram para o esboço a cor com relativa facilidade, enquanto que alguns se detiveram mais na questão do esboço, sem desenvolver muito alternativas. Sendo que não é a quantidade que dita o sucesso, ajuda no entanto a alcançá-lo, quando alguém está em bloqueio. Alguns alunos tiveram alguma dificuldade em optar e arriscar por um desenho diferente do que estavam a fazer, ainda que indicados para que o fizessem, num perspectiva de tentarem abrir o leque de soluções e atingir uma ideia mais original e menos óbvia. Outros alunos apresentaram menos opções de desenho, porém, os esboços que tinham feito primeiro demonstravam uma qualidade que permitia passar para a fase da cor.

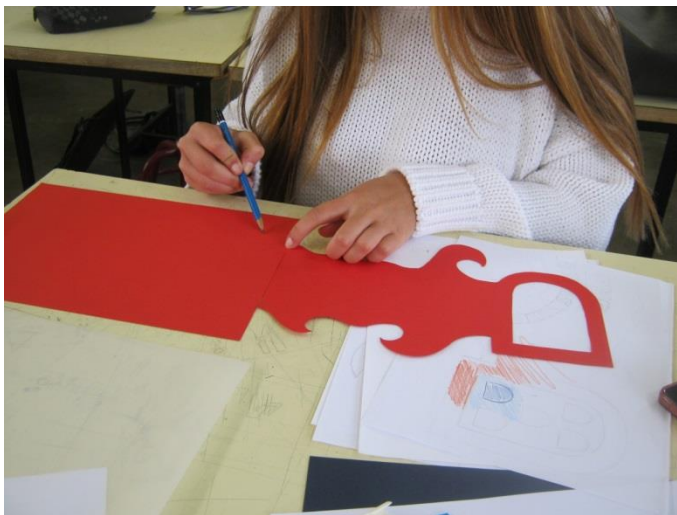


Figura 31. e Figura 32. Alunos a trabalharem a ilustração final (Fonte própria)



Figura 33. Aluno a trabalhar a ilustração final (Fonte própria)



Figura 34. e Figura 35. Alunos a trabalharem a ilustração final (Fonte própria)



Figura 36. Alunos a trabalharem a ilustração final (Fonte própria)



Figura 37. e Figura 38. Alunos a trabalharem a ilustração final (Fonte própria)



Figura 39. Alunos a trabalharem a ilustração final (Fonte própria)

Os alunos são avisados de que na próxima semana serão avaliados, pelo que devem preparar os trabalhos para apresentar (Figuras 31 à 38).

Aula 11 (18 de Março 2015)

Os alunos são chamados pela ordem da pauta de chamada, enquanto a aula decorre. Trazem todos os trabalhos do período, incluindo os da nossa unidade didáctica. Apresentam então todos os trabalhos que tem e procedemos à avaliação segundo os critérios que estabelecemos para a unidade (grelha em apêndice).

Aula 12 (19 de Março 2015)

Continuam a decorrer as avaliações, enquanto alguns alunos ainda se encontram a terminar os trabalhos. É mostrada a maquete de como ficou o livro e os alunos acolhem com entusiasmo o resultado final. É pedido que preencham um inquérito para que se tenha em conta a sua opinião quanto à Unidade didáctica e sobre alguns aspectos de seguida descritos. (Inquérito em apêndice). Pergunta-se aos alunos essencialmente sobre a criatividade, mais numa perspectiva de entender a sua visão quanto ao desenvolvimento do seu trabalho. É lhes pedido para definirem criatividade, se se consideram criativos, e que aspectos do exercício gostaram mais e menos, e se a maneira como foram construídas as etapas do exercício beneficiaram a chegada ao resultado final. Por fim, pergunta-se sobre o desempenho da professora estagiária.

5.3 Avaliação

Para definir o que entendemos por avaliação, tomamos como exemplo a descrição feita por Fernandes, como sendo todo o ‘processo deliberado ou sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado, mais ou menos negociado (...) acerca do que os alunos sabem ou são capazes de fazer numa diversidade de situações’ (Fernandes, 2004, p. 3). Com esta definição, apontamos para a natureza diversa do processo de avaliação e de uma inerência desse processo a um dado contexto.

Longe de ser um processo simples, a avaliação tem como objectivo formular conclusões acerca do valor do que um aluno produziu. Para além do que o professor avalia, o aluno deve aprender a ter a capacidade de se auto-avaliar, aprendendo a ter juízo crítico sobre o que realiza. A avaliação é parte integrante de todo o processo educativo dado que é o que permite fazer entender, a todos os seus intervenientes, o que resultou do processo de ensino que foi desenvolvido. Não só deve ser entendida como o ponto final do desenvolvimento de qualquer projecto escolar, como essencial no próprio desenvolvimento de cada exercício, devendo por isso ser, á partida, parte integrante na sua concepção.

A avaliação – e todos os princípios e estruturas que lhe são inerentes - deve ser do conhecimento da comunidade escolar, de modo a que os alunos se possam ajustar de modo a cumprirem as expectativas exigidas; que os encarregados de educação acompanhem o processo com toda a clareza; que os professores orientem o seu ensino com base no contexto em que se encontram, de modo a adequarem o acesso ao conhecimento e aprendizagem dos seus alunos.

Em contexto escolar, no sentido mais tradicional, a avaliação sumativa e formativa são os dois tipos de avaliação mais comuns, quando nos referimos aos métodos de avaliação utilizados. Temos definido através da Portaria n.º 139/2012 de 5 de julho, que a ‘avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo global, tem como objectivos a classificação e certificação...’ e que ‘A avaliação formativa gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver (Portaria n.º 139/2012 de 5 de julho). Avaliação sumativa é de natureza psicométrica e resulta da formulação de juízos acerca das aprendizagens após um período de ensino (Fernandes, 2004, p. 18). Esse tipo de avaliação privilegia a medida do que os alunos aprenderam, tendo em conta se atingem uma dada norma. Não dá importância ao desenvolvimento do processo de aprendizagem, mas no entanto não significa que não se possa conjugar com outros tipos de avaliação. Este modelo avaliativo é utilizado no final de cada período, e de cada ano lectivo.

Assim, conjuga-se com a avaliação formativa, um tipo de avaliação que privilegia o desenvolvimento do processo de aprendizagem, tendo em conta o caminho percorrido pelo aluno, até à finalização de qualquer dos objectivos definidos pelo professor. Esta avaliação assenta em vários tipos de tarefas que permitem

monitorizar os vários passos do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, durante o decorrer dos períodos lectivos. Conjugar estes dois modelos avaliativos permite ao professor diversificar os tipos de tarefas propostas (tais como trabalhos de grupo, trabalho a pares, apresentações, entrevistas, trabalho de pesquisa, as chamadas visitas de estudo, etc.) e ir ao encontro de vários tipos de capacidades dos alunos, idealmente permitindo que haja possibilidade de demonstrarem as capacidades que tem, não privilegiando apenas um tipo (por exemplo capacidade de escrita, oral, etc.). Concordamos com a afirmação de que ‘a diversificação de métodos de recolha de informação, permite avaliar mais domínios do currículo, lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje estão nas salas de aula e também reduzir os erros inerentes à avaliação (Fernandes, 2004, p.19).

Ao iniciar qualquer projecto ou Unidade, e em todos os momentos que se considerem pertinentes, deve ser dado ao aluno a conhecer os critérios de avaliação pelos quais irão ser avaliados, de modo a construir-se um processo transparente e a que o aluno se ajuste às expectativas previamente explícitas.

Assim, concluímos que a avaliação deve ser interpretada para além de um mero instrumento de medição, não sendo algo externo ao processo de ensino-aprendizagem, mas sim, como afirma Fernandes, um instrumento que ajude a motivar os alunos para aprenderem e para lhes dar conta dos seus progressos e dos seus sucessos mas também dos seus insucessos e dificuldades (Fernandes, 2004, p. 19).

5.3.1 Avaliação da Unidade Didáctica

A avaliação foi contínua e formativa, decorrendo ao longo de todas as sessões planeadas. Também foi sumativa, tendo ocorrido no final do segundo período, em consonância com os parâmetros definidos pelo Departamento de Expressões do Agrupamento de Escolas de Cascais.

Como foi mencionado, e sendo próprio da natureza da avaliação formativa (que se traduz no acompanhamento durante a unidade, nomeadamente através do

desenvolvimento do aluno, do registo de ocorrências e de troca de *feedback*), a Unidade foi concebida de modo a ter uma série de tarefas propostas ao aluno, permitindo a este desenvolver o seu método de trabalho, incorporando os saberes adquiridos sequencialmente, como também permitiu ao professor registar a evolução deste. Acompanhar progressivamente as etapas do trabalho permite-nos uma visão mais ampla do processo de trabalho de cada aluno, podendo-se e devendo-se orientar para o reajuste deste, quando necessário.

No início do exercício, foi transmitido aos alunos os critérios de avaliação a respeito da Unidade Didáctica. Foi distribuído o enunciado (Apêndice II), onde se encontram descritos os passos do exercício como também os pontos tidos em linha de conta na avaliação dos trabalhos realizados: Quantidade de esboços realizados; qualidade dos esboços realizados; organização formal e espacial; domínio da técnica e criatividade. Estes pontos são o que considerámos essenciais e de carácter geral para a definição do que o aluno necessitaria cumprir para desenvolver o seu trabalho de maneira satisfatória.

Dividimos esta Unidade em duas etapas avaliativas, sendo uma delas a avaliação dos esboços e outra a avaliação da composição final. Deste modo seria possível ter o conhecimento do processo que o aluno percorre até chegar à solução final, conseguindo-se ter uma percepção do que investiu e do modo como chegou ao trabalho apresentado.

Assim, a avaliação formativa foi sendo concretizada pela observação contínua do processo, pelo constante *feedback* pedido pelos alunos e dado aos alunos, pelo registo no diário de campo e pelo registo fotográfico. A avaliação dos estudos tem como fim complementar a avaliação do trabalho final, dando-se assim importância ao caminho que o aluno levou até ao final – valorizando não só as capacidades técnicas mas também ao esforço investido na concretização, na superação das dificuldades e desenvoltura na procura de novas soluções gráficas.

A avaliação também foi de carácter sumativo, decorreria no final do 2º período, onde se juntam a nossa Unidade com as demais Unidades desenvolvidas durante o mesmo, a cargo da professora cooperante. Os parâmetros avaliativos são definidos pelo Departamento de Expressões e encontram-se definidos no Quadro 2 e 3. No final de cada período é realizada a média aritmética dos valores atribuídos aos trabalhos os

alunos, sendo-lhes atribuídas as percentagens equivalentes ao Domínio (80%) e Atitudes e Valores (20%). Sobre a nota final de cada período recai o peso uma percentagem da nota do período anterior (Quadro 3).

5.4 Resultados

Observando os resultados obtidos, consideramos que o processo da unidade foi desenvolvido com sucesso. Pudemos ver que os alunos foram desenvolvendo o seu trabalho segundo a metodologia sugerida, ainda que se notasse (como seria de esperar) algumas dificuldades e hesitações, durante o percurso.

Vimos que uma parte dos alunos reagiu com alguma hesitação quanto a trabalhar uma ideia recorrendo a vários desenhos. Quisemos tentar desmistificar que o trabalho criativo não surge como surpresa, mas que resulta de pesquisa, tentativas e também de ultrapassar as hesitações, antes de se conseguir chegar a uma solução mais criativa.

Na sua maioria, os alunos foram adaptando-se ao exercício e apresentando soluções resultantes da sua abordagem pessoal ao texto e da sua própria expressão. Pudemos observar que cumpriram as nossas expectativas quanto ao desempenho em todas as etapas de execução: na realização dos desenhos, no domínio das técnicas, na procura para superar as dificuldades no desenho, ainda que tivéssemos registado alunos com mais resistência em realizar mais tentativas e mais intolerantes à frustração. Tentámos motivar os alunos que passaram por esta situação, tentando incutir perseverança no trabalho e uma atitude mais proactiva. Concluímos que a interacção com os alunos foi muito positiva, tendo sido mantido um ambiente tranquilo de troca de ideias entre professor e alunos, e entre os próprios alunos.

A realização do trabalho de recorte trouxe uma maior motivação aos alunos, quando começaram a concretizar o que já tinham planeado e a ver o produto final. Observamos que esta fase trouxe grande satisfação aos alunos. As imagens que se seguem mostram alguns dos resultados dos alunos da turma (Figuras 40 à 50). Todos os trabalhos são realizados com a mesma técnica – recorte e colagem – usando

cartolinas com as mesmas cores. Todo o poema se encontra ilustrado, e na Figura 51 podemos ver a maquete do livro.



Figura 40. Ilustração a partir dos versos ‘ Ó mar salgado, quanto do teu sal, são lágrimas de Portugal! (Fonte própria)

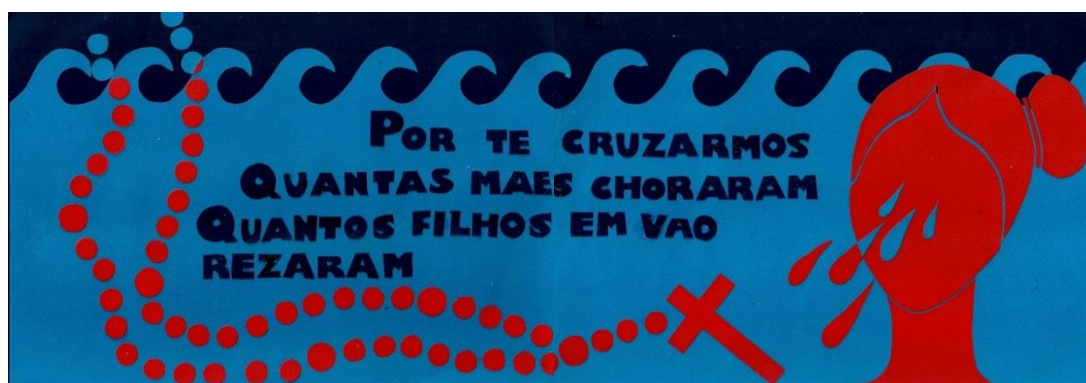


Figura 41. Ilustração a partir dos versos ‘ Por te cruzarmos, quantas mães choraram, quantos filhos em vão rezaram! (Fonte própria)

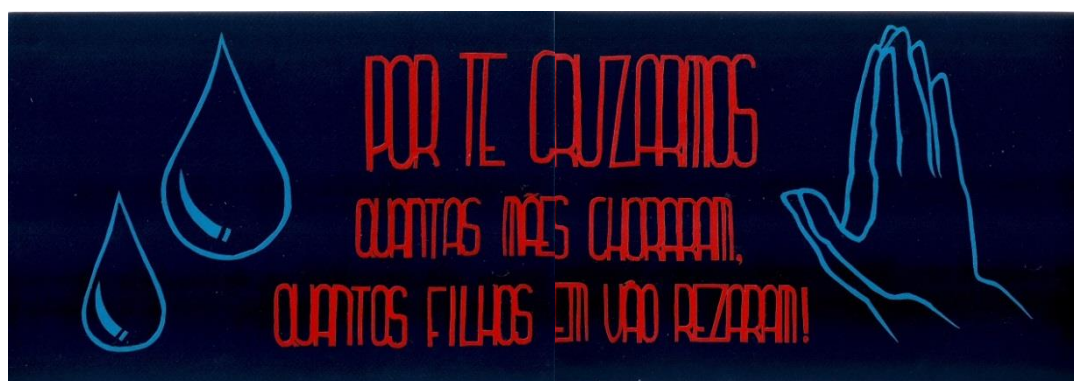


Figura 42. Ilustração a partir dos versos ‘ Por te cruzarmos, quantas mães choraram, quantos filhos em vão rezaram! (Fonte própria)

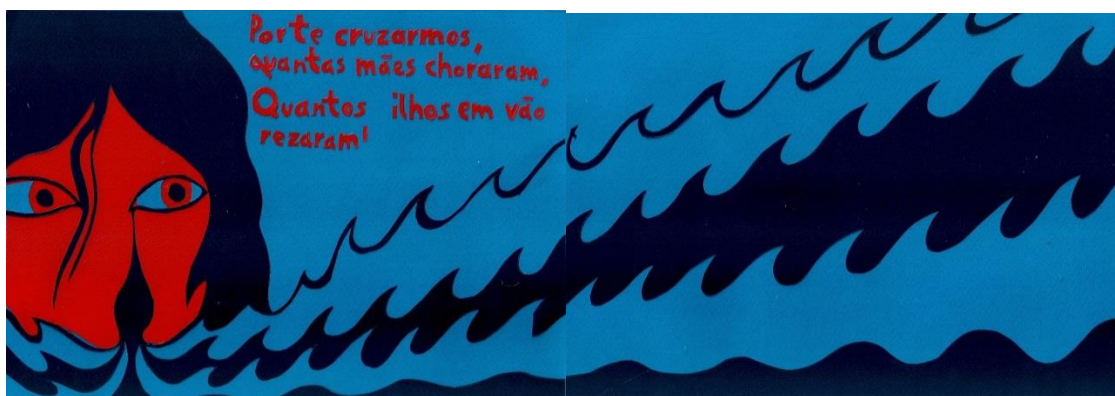


Figura 43. Ilustração a partir dos versos ‘ Por te cruzarmos, quantas mães choraram, quantos filhos em vão rezaram!’(Fonte própria)

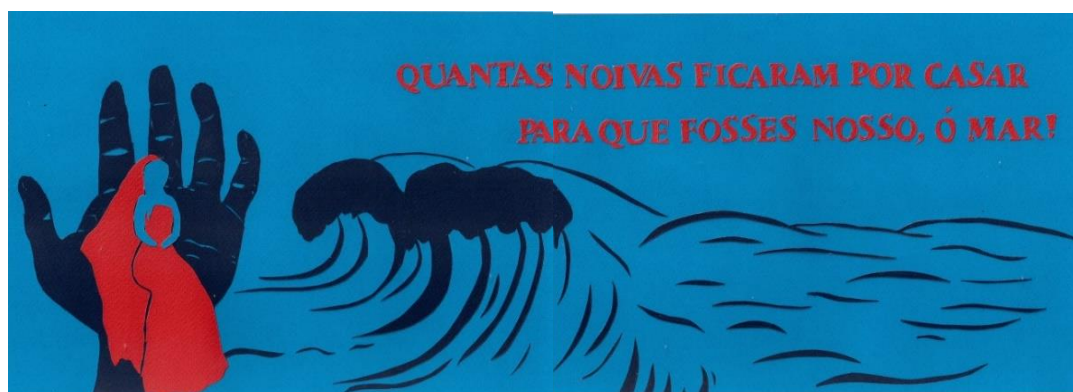


Figura 44. Ilustração a partir dos versos ‘ Quantas noivas ficaram por casar, para que fosses nosso, ó mar!’(Fonte própria)

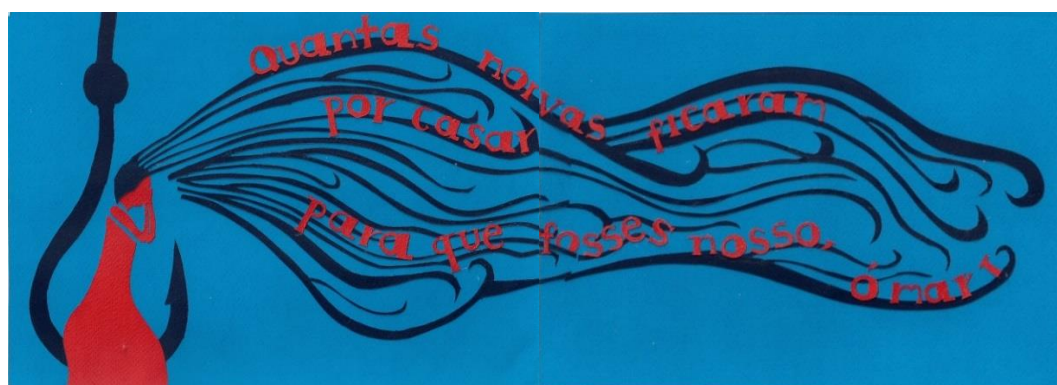


Figura 45. Ilustração a partir dos versos ‘ Quantas noivas ficaram por casar, para que fosses nosso, ó mar!’(Fonte própria)



Figura 46. Ilustração a partir dos versos ‘ Valeu a pena? Tudo vale a pena se a alma não é pequena.’(Fonte própria)

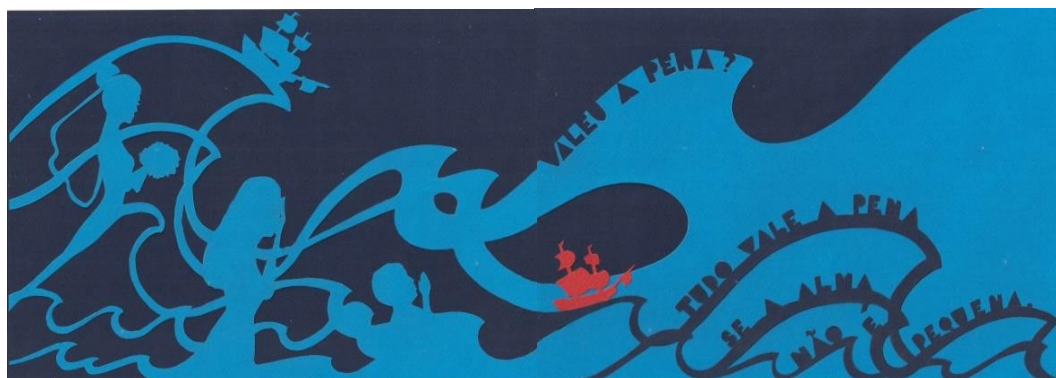


Figura 47. Ilustração a partir dos versos ‘ Valeu a pena? Tudo vale a pena se a alma não é pequena.’(Fonte própria)



Figura 48. Ilustração a partir dos versos ‘ Quem quer passar além do Bojador, tem de passar além da dor.’(Fonte própria)



Figura 49. Ilustração a partir dos versos ‘ Deus ao mar o perigo e o abismo deu, mas nele é que espelhou o céu.’ (Fonte própria)



Figura 50. Ilustração a partir dos versos ‘ Deus ao mar o perigo e o abismo deu, mas nele é que espelhou o céu.’ (Fonte própria)



Figura 51. Maquete do livro (fonte própria)

5.4.1 Processo de desenvolvimento do trabalho do aluno X

Através dos trabalhos de um dos alunos da turma, mostramos o desenvolvimento do processo que começou na pesquisa até chegar ao resultado final.

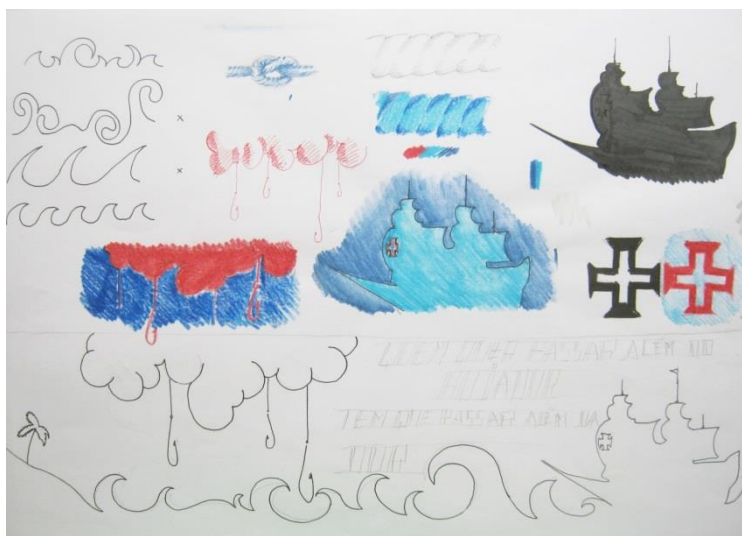


Figura 52. Estudo de elementos para a composição visual (Fonte própria)

Os alunos começavam por associar todas as ideias que surgiam ligadas à frase que tinham de ilustrar. Na Figura 52 vemos vários desenhos que o aluno X realizou no início da sua pesquisa. O aluno X mostrou-se muito pro-activo no desenvolvimento de desenhos de pesquisa, experimentando traços, materiais, e combinações de cor. Das figuras 53 à 55 podemos observar que a escolha por um certo tipo de elementos (barco, ondas, corda) e a continuação da realização de estudos que refinem o desenho, de modo a chegar a uma solução mais satisfatória.



Figura 53. Estudo de desenho de observação de alguns elementos: barcos, cordas, olhos, nuvens. (Fonte própria)



Figura 54. Pormenor do estudo: corda. (Fonte própria)



Figura 55. Estudo de desenho de observação: cordas. (Fonte própria)

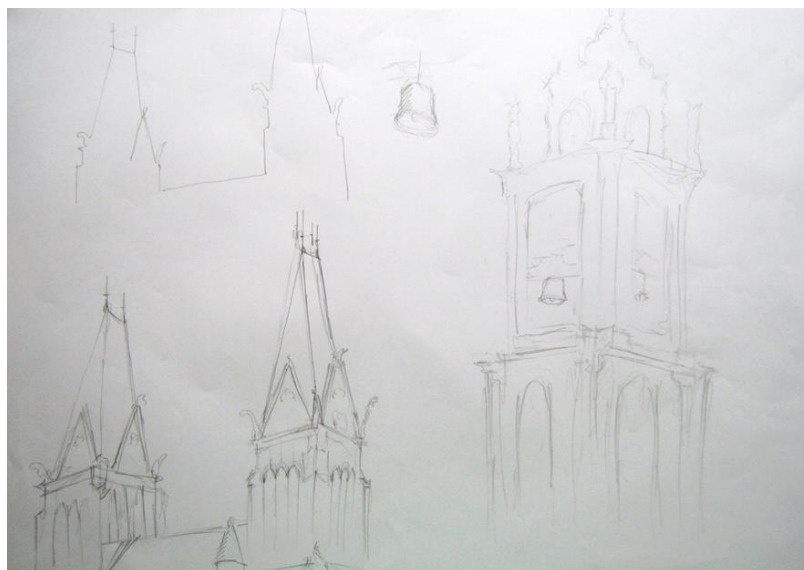


Figura 56. Estudo de desenho de observação de alguns elementos: catedral. (Fonte própria)

O aluno recorria a imagens de livros e retiradas da internet (observando a partir do telemóvel) sempre que precisava de experimentar desenhar um elemento que não sabia ou não tinha tanto o hábito de desenhar. Na figura 56 vemos as tentativas realizadas para desenhar uma catedral. Da figura 57 à 60 vemos vários estudos que o aluno realizou para conseguir dominar o desenho do barco.

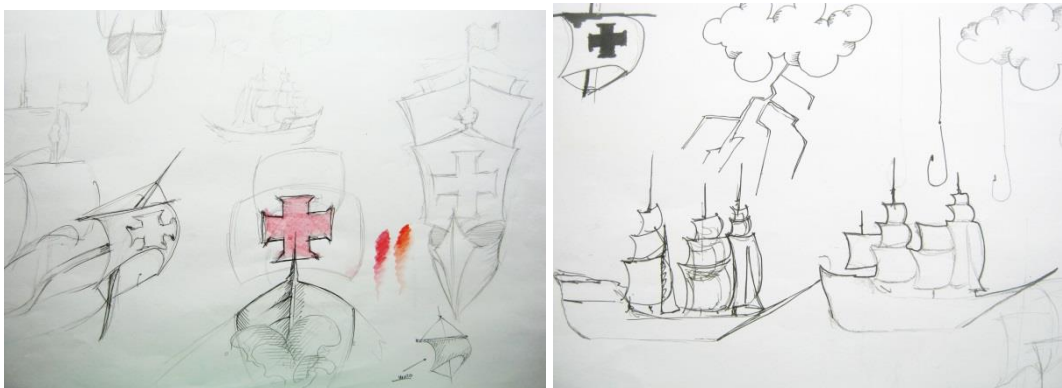


Figura 57. e Figura 58. Estudo de desenho de observação de alguns elementos: caravela. (Fonte própria)

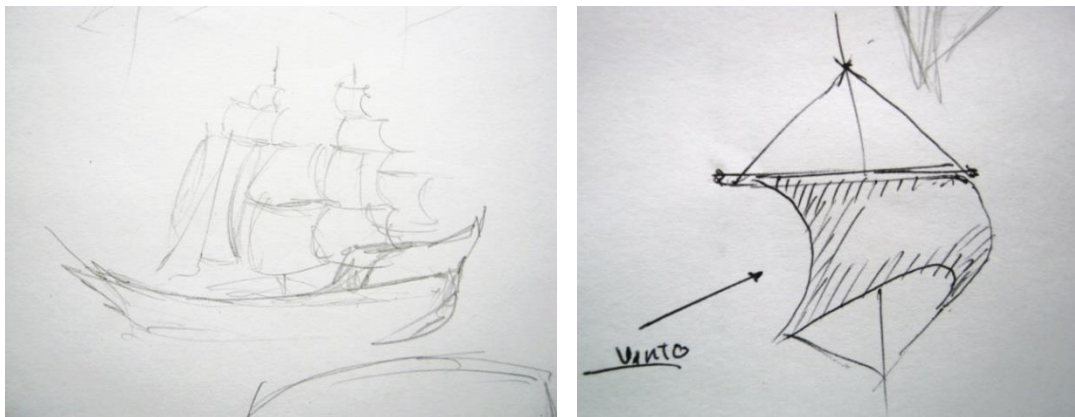


Figura 59. e Figura 60. Pormenor dos estudos de desenho de observação de alguns elementos: caravela. (Fonte própria)

Na figura 61 podemos observar uma primeira tentativa de realizar uma composição gráfica de todos os elementos.



Figura 61. Proposta de composição gráfica para a Ilustração (Fonte própria)



Figura 62. Estudos à escala; estudo de composição de desenho, lettering e cor (Fonte própria)

A figura 62 mostra a etapa de estudos realizados à escala, com o objectivo de se desenvolver a composição da ilustração, a *lettering* e a cor (conjugando apenas as três cores propostas). O aluno X (Figura 63) acabou por escolher a versão criada demonstrada na figura 64.

O aluno acabou por ajustar alguns dos elementos que ainda não se tinham considerado tão bem conseguidos, pelo que refez alguns dos desenhos na fase seguinte (Figura 65).



Figura 63. O Aluno X a trabalhar (Fonte própria)



Figura 64. O estudo escolhido (Fonte própria)

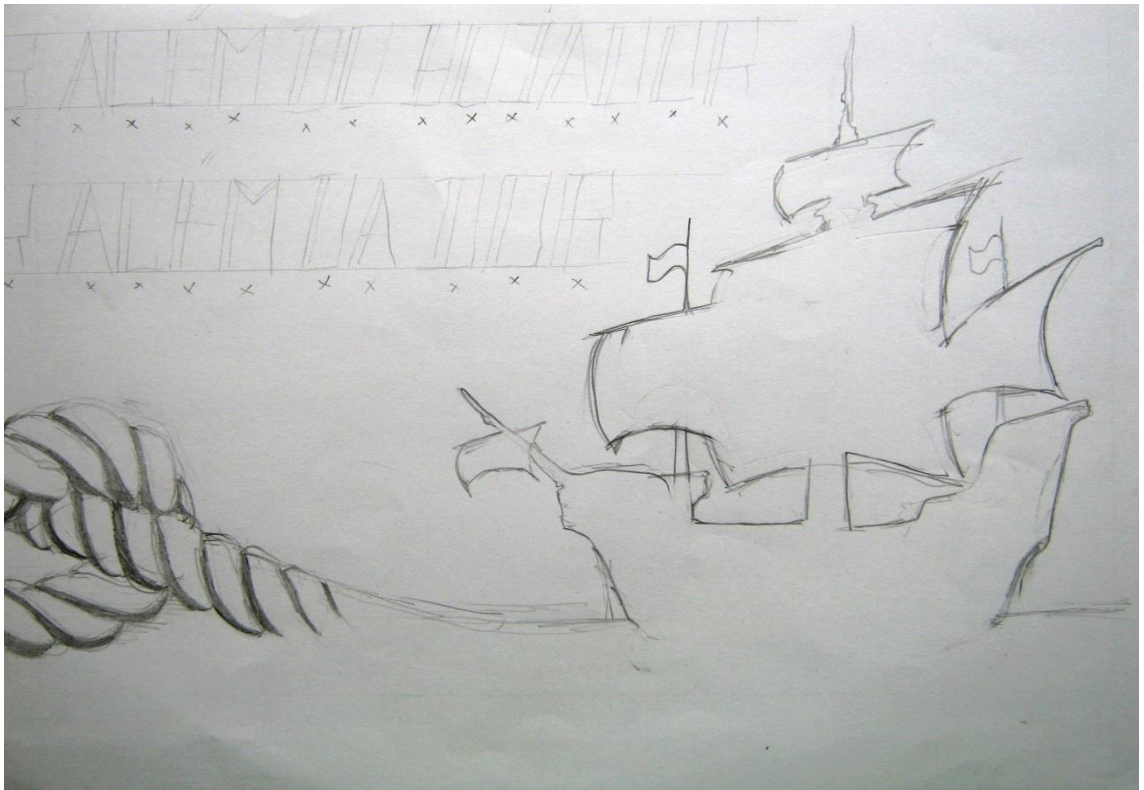


Figura 65. Composição à escala real (Fonte própria)

A figura 65 mostra o esboço à escala real, que permite desenvolver o desenho da composição final. Os alunos usaram papel vegetal para depois passarem o desenho para a cartolina de cor, e proceder ao seu recorte.

A figura 66 mostra o resultado final do trabalho desenvolvido pelo aluno X.



Figura 66. Trabalho final do aluno X executado em recorte e colagem (Fonte própria)

CONCLUSÃO

O presente relato documenta o estágio que ocorreu na Escola Secundária de Cascais, durante parte do 2º período do ano lectivo 2014/2015. Teve como alvo os alunos da turma do 11ºH da turma do curso de Artes Visuais, e enquadrou-se na disciplina de Desenho A. A Unidade leccionada teve como título ‘ Da Palavra à Imagem’ e teve como princípio fundamental o desenvolvimento do desenho de ilustração a partir de um texto.

A escolha de trabalhar o desenho sob a forma de Ilustração relaciona-se com o grande interesse pessoal que temos pelo tema, constituindo assim um motor de motivação para a realização de todo este trabalho. Consideramos que o desenvolvimento e conclusão desta Unidade Didáctica serviram não só para ensinar os alunos a trabalhar estes conteúdos e metodologia de trabalho, importante para o seu desenvolvimento futuro na área artística, como nós, enquanto educadores, retirámos também muita aprendizagem em relação à interacção com o aluno e ao modo como deve ser implementada a metodologia escolhida. Talvez muitas coisas ficaram por dizer e fazer, no entanto concordamos que este projecto teve um impacto positivo em todos os seus intervenientes.

A Unidade desenvolveu-se durante 12 sessões (inicialmente planeada para 7), dentro das quais se realizaram várias etapas: Apresentação dos objectivos da Unidade – Ilustração do poema ‘Mar Português’ (Fernando Pessoa) - e sorteio das frases a ilustrar; pesquisa de imagens relacionadas com Ilustração e realização de vários estudos de composição, procurando criar uma interpretação pessoal do texto; realização de trabalho final em recorte, após escolha do estudo mais completo; realização e apresentação de maquete de livro juntando as várias ilustrações e criando um livro ilustrando todo o poema.

A turma demonstrou um bom desempenho no geral, tendo demonstrado interesse e participação, e bastantes alunos revelaram resultados bastante expressivos. Bastantes alunos demonstraram capacidade para se organizarem na pesquisa e realização de estudos, demonstrando interesse na procura de melhores resultados e na melhoria no seu desenho. Na maioria, os alunos realizaram o trabalho final de forma completa, ainda que tenha sido diferente (como seria de esperar) que o processo variasse

bastante entre o alunos. Alguns alunos mostraram resistência quanto a melhorarem os seus desenhos e a tentarem outras abordagens, sendo este um problema típico num exercício desta natureza.

Todos os alunos revelaram capacidade para produzir o que era esperado, e entender a importância das etapas definidas para o exercício. A questão da pesquisa e de experimentar fazer várias tentativas diferentes em desenho é, por vezes, uma surpresa para os alunos, enquanto parte do processo criativo de trabalho. As dificuldades então sentidas por alguns alunos traduzem-se, não raras vezes, em manifestações de frustração e resistência a desenvolver o trabalho. Consideramos ser esta uma das dificuldades com que nos deparámos enquanto professores: de saber distinguir em que medida actuamos face à situação de bloqueio criativo, pelo que nestas situações, tentámos adoptar os métodos de como motivar em sala de aula, e como potenciar o desenvolvimento da criatividade, sempre adaptando o discurso e *feedback* ao que cada caso parecia necessitar. Pensamos que, tal como Sternberg e Lubart (1995) definem nas suas estratégias de desenvolvimento de criatividade, que o ‘professor enquanto modelo’ Sternberg e Lubart (1995), que motiva os alunos demonstrando também como agir criativamente em situações de bloqueio, dando exemplos e partilhando a sua experiência profissional, que é um princípio interessante e tem resultados positivos na relação professor/aluno.

Interessou-nos perceber como se caracteriza a maturidade nos jovens desta faixa etária, observando os seus comportamentos e atitudes, assim como linhas de pensamento. O adolescente que frequenta o ensino secundário artístico insere-se numa fase que ‘assinala o início da aprendizagem de arte intencional e deliberada’ (Lowenfeld, 1977a, p. 337). Como tal, interessou-nos perceber em que medida poderíamos comunicar melhor com alunos desta idade, retirando bastante informação através das conversas formais e mais informais que iam acontecendo no decorrer das aulas. Consideramos que, como futuros professores, que a construção de uma relação de empatia e de respeito mútuo é a chave para que qualquer espaço de aula seja produtivo e faça sentido para os alunos e professores. Para tal, é necessário criar uma relação significativa com os alunos, evidenciando as nossas ‘qualidades pessoais’ (Arends, 2008, p. 17).

Todos estes resultados traduzem-se numa aprendizagem significativa para alunos e professor, sendo que, da nossa parte, partimos desta experiência com os pontos fortes percebidos, e sentindo que as dificuldades sentidas são ponto de partida para realizar uma melhoria no futuro.

Esperamos com este relatório ter conseguido demonstrar com coerência as ideias inerentes à metodologia de ensino adoptada e que conduziram à prática profissional, no âmbito do estágio realizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.

Acaso, M. (2009). *La Educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.

Alencar, E. (1986). Criatividade no Ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão*.6 (1) Acedido em julho 20, 2015.em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931986000100004&script=sci_arttext

Andrzejczak, N., Training, G. & Poldberg, Monique (2005). From image to text: using images in the writing process. *International Journal of Education & the Arts*. 6 (12), 1-17. Acedido em junho 26, 2015, em <http://www.ijea.org/v6n12/v6n12.pdf>

Araujo, M. (2012). A diversidade imagística da arte Pós-Moderna. *Artes visuais: leitura de imagens e escola*. 27-52

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed). Lisboa: McGraw-Hill.

Azevedo, C. (2007). *Imagens para a Infância: processos construtivos da ilustração do livro infantil em Portugal*. Dissertação de Mestrado) Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Portugal

Barbosa, A. M. (2002) *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*, São Paulo: Cortez

Barbosa, A.M. (2012). Cultura arte, beleza e educação. In Ana Luiza Ruschel Nunes (org) *Artes visuais leitura de imagens e escola* (213-234). Ponta Grossa: Editora UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Barbosa, A. M. & Pereira da Cunha, F. (2010). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez

Catálogo da exposição 'Ilustrarte14- Bienal Internacional de Ilustração para a infância' (Museu da Eletricidade, 2014) co-produzida pela Ver p'ra Ler e a Fundação EDP

Catálogo da exposição 'Ilustrarte'12- Bienal Internacional de Ilustração para a infância' (Museu da Eletricidade, 2012) co-produzida pela Ver p'ra Ler e a Fundação EDP

Catálogo da exposição 'Ilustrarte'09- Bienal Internacional de Ilustração para a infância' (Museu da Eletricidade, 2009) co-produzida pela Ver p'ra Ler e a Fundação EDP

Charréu, L. (2009). Para uma Educação artística em Artes Visuais enfocada na contemporaneidade. In Rodrigues, Edvânia Braz Teixeira; Assis, Henrique Lima (org.) *O Ensino das Artes Visuais: Desafios e possibilidades contemporâneas* (25-32). Goiânia: Grafset Ed./ Secretaria de Educação do Governo do Estado de Goiás.

ESC.*Crêterios de avaliaçãõ departamento de Expressões da escola secundária de Cascais* Acedido em janeiro 10, 2014, em http://www.escola-sec-cascais.net/images/stories/2013.2014/ARTES-Sec-Critrios_de_Avaliao-2013-14.pdf

Dewey, J., (1902), *The child and the curriculum*, tradução de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires, Editorial Losada, SA

Dondis, D. A. (1973) *Sintaxe da Linguagem Visual*.Acedido em julho 23,2015, em <http://ftp.unicep.com.br/~kamimura/TEXTOS/DONDIS%20-%20sintaxe%20linguagem%20visual.pdf>

Efland, A. (1995). Change in the Conceptions of Art Teaching. *Content, Context and Community in Art Education Beyond Postmodernism*,25-39.

Eisner, E. W.(2002) *The arts and the creation of mind*. London : Yale University

Eisner, E. W. (2009). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador

ESC, Sítio do agrupamento de escolas de Cascais. Acedido em janeiro 10, 2014, em <http://www.escola-sec-cascais.net/>

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das Aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*
Acedido em julho 23, 2015. em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5509/1/Avaliac%25CC%25A7a%25CC%2583o%2520das%2520aprendizagens-Uma%2520agenda,%2520muitos%2520desafios.pdf>

Ferraz, M. n J.,et al. (1994). ‘Avaliação Criterial/ Avaliação Normativa’ In: *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE

Gralik, T. (2010) Cultura Visual: Rumo à Compreensão de Outros Universos no Ensino de Artes. *Revista Nupeart*,8 ,29-4

Guilford, J. P. (1987). Creativity Research: Past, Present and Future.In *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*, J. P Guilford (pp. 33-65). Buffalo, NY: Bearly Limited.

Hamblen, K., (1995) Art Education Changes and Continuities: Value Orientations of Modernity and Postmodernity. *Context, content and Community in Art Education, Beyond Postmodernism*, 41-52

Hernandéz,F.(1996) Educación artística para la comprensión de la cultura visual. *Qurriculum*,12-13,11-27

Hernandéz,F. (2005). De qué hablamos quando hablamos de cultura visual? *Educação e Realidade*, 30(2), 9 - 34

Hickman, R. (2005). *Why we make Art and why i tis taught*. Bristol: Intellect Books

ICP (2012) *Ilustradores Portugueses*. Acedido em janeiro 26, 2015, em <http://ilustracaoportuguesa.com/ilustradores-portugueses/#/id1>.

Liblik, A.M.P. (2006). *A avaliação em artes visuais no ensino fundamental*. Curitiba Ed. UFPR

Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R.(2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327

Lowenfeld, V. (1977a). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou.

Lowenfeld, V. (1977b). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Mestre Jou.

Morris,C.(1938). *Fundamentos da Teoria dos Signos* Tradução de António Fidalgo Universidade da Beira Interior Acedido em julho 23,2015. em <http://www.bocc.ubi.pt/~fidalgo/semiotica/morris-charles-fundamentos-teoria-signos.pdf>

Oliveira, Z. (2009). *Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo*. Universidade Católica de Brasília. Acedido em janeiro 26, 2015, em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a10>

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora

Pereira, Anabela S. (2013) *Motivação na Aprendizagem e no Ensino*. Veiga, Feliciano H.,et al., *Psicologia da Educação. Teoria, Investigação e Aplicação*, CLIMEPSI, Lisboa.

Portugal, Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro *Diário da República, nº237 – 1ª série*.

Portugal, Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República*, n.º 129 - 1.ª série.

Portugal, Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República*, n.º 237 – 1ª série.

Portugal, Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República*, n.º 201 – 1ª série A.

Portugal, Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, artigo 9º, *Diário da República*. N.º 166 – 1ª série A.

Portugal, Ministério da Educação (2002) *Programa de Desenho A*. Acedido em janeiro 26, 2015. em http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/desenho_a_11_12.pdf.

Portugal, Ministério da Educação (2001), *Ajustamento do programa de Educação Visual 3º ciclo*, Acedido em 25 junho, 2014, em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=25>

Portugal, Ministério da Educação (2012), *Metas curriculares do Ensino Básico – 2º e 3º Ciclos*. Acedido em junho 25, 2014 em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=25>

Portugal, Ministério da Educação (1991), *Programa de Educação Visual do Ensino Básico – 3º ciclo: Vol I*. Acedido em junho 25, 2014 em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=25>

Read, H. (1943) *Educação pela Arte*, Lisboa: Edições 70

Silva, C. (2010) *A cultura visual na educação artística: entre Sila e Caribdes*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Portugal

Sousa, A. (2007) *A formação dos professores de artes visuais em Portugal*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Portugal

Stake, R. (1967) *The countenance of educational evaluation*. Acedido em julho 23, 2015. em <http://education.illinois.edu/circe/Publications/Countenance.pdf>

Sternberg, R.J. ed. (2008) *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press

Sternberg, R.J. & Williams, W. M. (1999) *Como desenvolver a criatividade no aluno*. Coleção cadernos do CRIAP. Lisboa: ASA

Veiga, F.H. (2007) *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. (3ª ed.). Coimbra: Almedina

APÊNDICE I - Planificação da Unidade Didáctica

Unidade Didáctica: Ilustração - Da palavra à imagem						
Calendarização	Conteúdos	Competências	Estratégias/Atividades	Recursos Didáticos	Material	Avaliação
135 m	Ilustração. Livro de Autor.	Compreender o conceito de livro de artista; Conhecer o panorama de ilustração contemporânea. Saber compreender a metodologia de trabalho para se realizar um trabalho de ilustração: Análise do texto, e realização de esboços de acordo com texto.	Imagens. Debate crítico. Entrega de enunciado. Início esboço	Computador. PPT com Imagens de autores. Ilustrarte. Livros para consulta. Exemplos para consulta. Enunciado	Folha A3 Lápis grafite, borracha	Participação Trabalho realizado na aula
135m	Composição formal. Técnica de recorte. Figura /Fundo. Desenho Síntese	Adquirir conhecimento na metodologia de trabalho em ilustração; conhecimento de técnicas e materiais.	Realização de esboços em folha A3. Discussão sobre soluções encontradas	Livros para consulta. Exemplos para consulta.	Folha A3, lápis grafite, borracha	Trabalho realizado na aula
135m	Metodologia de projecto. Sintaxe	Partindo dos conhecimentos e técnicas adquiridas, desenvolver uma imagem de carácter expressivo; saber planejar as fases do trabalho; saber desenhar à escala.	Realização de esboços à escala 1:2 em folha A3 (mínimo execução de 2 folhas)	Livros para consulta. Exemplos para consulta.	Folha A3, lápis grafite, borracha, régua, lápis de cor, canetas de feltro	Trabalho realizado na aula
135m	Metodologia de projecto, Sintaxe	Saber explorar novas ideias, formas e formatos: procura da melhor solução para a representação da ideia.	Realização de esboços à escala 1:2 em folha A3 (mínimo execução de 2 folhas) - pesquisa de cor Escolha esboço final	Livros para consulta. Exemplos para consulta.	Folha A3, lápis grafite, borracha, régua, lápis de cor, canetas de feltro	Trabalho realizado na aula
135m	Sintaxe. Técnica formal.	Adequar a forma não apenas à função, mas a um sentido de estética ligada a um significado.	Execução de Ilustração em recorte	Livros para consulta. Exemplos para consulta.	Folha A3 Cartolina (3 cores), x-acto, cola	Trabalho realizado na aula
135m	Sintaxe. Técnica formal.	Adequar a forma não apenas à função, mas a um sentido de estética ligada a um significado.	Execução de Ilustração em recorte	Livros para consulta. Exemplos para consulta.	Folha A3 Cartolina (3 cores), x-acto, cola	Trabalho realizado na aula
135m	Sintaxe. Técnica formal.	Avaliar de forma crítica o trabalho desenvolvido.	Execução de Ilustração em recorte realização de trabalho final. Junção de todos os trabalhos para observar o conjunto. Debate crítico	Livros para consulta. Exemplos para consulta.	Folha A3 Cartolina (3 cores), x-acto, cola	Trabalho realizado na aula
Desenho A 11º ano - Escola Secundária de Cascais 2014/2015						

APÊNDICE II - Recursos Didáticos

Enunciado

ILUSTRAÇÃO DE POEMA
Enunciado da Unidade Didática: Da palavra à Imagem
<p>Realiza uma ilustração a partir de uma frase do poema ‘Mar português’ de Fernando Pessoa. Receberás uma das frases do poema através de sorteio.</p> <p>A imagem criada deve ter ligação e conter a frase. O formato da ilustração será realizado em duas folhas A4 ao baixo (210x 594 cm).</p> <p>A ilustração deve ser executada em recorte e colagem, usando cartolina de 3 cores (ver em material necessário)*.</p> <p>Deves ilustrar a partir da tua pesquisa de expressão pessoal, tentando encontrar a solução mais interessante para a frase que te é dada.</p>
Etapas de realização
<p>1ª fase: <u>realização de esboços em folha A3</u> - procura a maneira mais interessante de ilustrar o texto.</p> <p>2ª fase: <u>realização de esboços em folha A3 à escala de 1:2</u> - Nesta fase os estudos devem incluir a organização formal da imagem, do texto e pesquisa de cor. (mínimo 2 folhas A3 realizadas, 4 estudos por folha).</p> <p>3ª fase: <u>realização de ilustração em recorte</u> - Após escolher a melhor solução dos estudos, concretiza a ilustração em 2 folhas A4 na horizontal, com as cartolinas das cores definidas.</p>
Material necessário
<p>Folhas A3;</p> <p>Cartolinas da marca Tiziano, das cores azul ‘noite’, azul ‘adriático’ e vermelho ‘rosso fuoco’(à venda no Ponto das Artes);</p> <p>Tesoura, X-ato, cola;</p>
Tempo de realização: 8x135min
Avaliação: Quantidade de esboços realizados; Qualidade de esboços realizados; Organização formal e espacial; Domínio da técnica; Criatividade

Poema 'Mar Português'

Mar Português

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

Fernando Pessoa, in Mensagem

APÊNDICE III - Imagens da Apresentação em *PowerPoint*

Concurso de ilustração(promovido pela EGEAC)



Ilustração Científica



Ilustração Publicitária



Ilustração Editorial



Ilustração Técnica

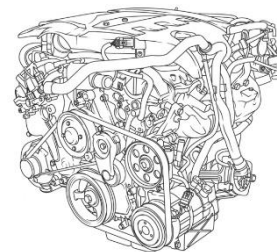
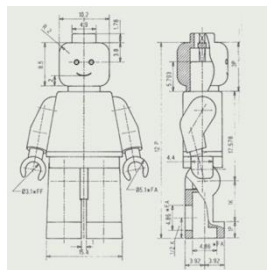
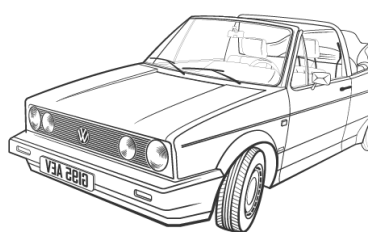


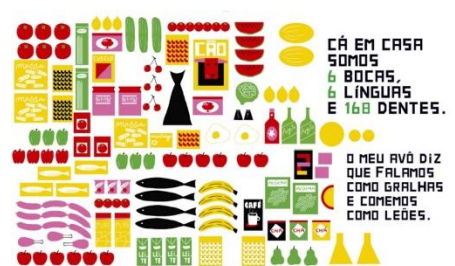
Ilustração de Moda



Ilustração Narrativa (Banda Desenhada)



Ilustração Narrativa (Literatura Infantil)



Rob Ryan



Naomi Shiek



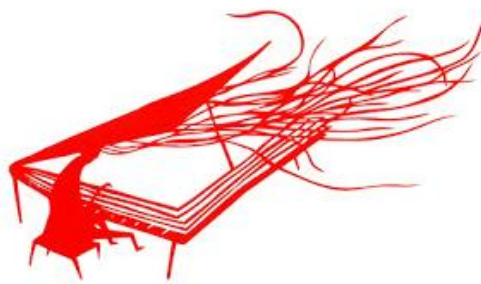
Hans Christian Andersen



Matisse



Gémeo Luís



Johanna Benz (vencedora da edição Ilustrarte 2014)



Valerio Vidali (Vencedor da edição Ilustrarte 2012)



Isabelle Vandenabeele (vencedora edição Ilustrarte 2009)



Martin Jarrie



Urszula Palusinska



Maria Helena Vieira da Silva



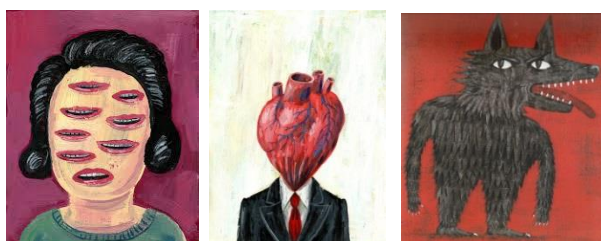
Maria João Worm



Bernardo Carvalho



André Letria



André da Loba



Avaliação dos estudos para a Ilustração

114

Escola Secundária de Cascais 2014/2015					Turma 11ºH	
UNIDADE DE TRABALHO: Ilustração do poema ‘Mar Português’						
Ilustração final						
Aluno	Domínio					
	Enquadramento/escala 20%	Criatividade 20%	Rigor formal 20%	Qualidade gráfica 20%	Valores lumínicos (cor) 20%	Total 100%

APÊNDICE V - Grelha de registo de ocorrências

[illegible]

P – Presença; A – falta material; B – falta TPC; C - falta comportamento; D – falta disciplinar; E – falta participação/empenho

APÊNDICE VI – Inquérito

ILUSTRAÇÃO ‘Mar Português’

Fevereiro/Março 2015

1. Qual a parte que gostaste mais neste trabalho? Porquê?

2. Qual a parte mais difícil do trabalho?

3. Fez sentido fazer várias tentativas diferentes de desenho até chegar à solução que escolheste? Porquê?

4. Sentes que chegaste a uma solução criativa?

5. O que achaste de usar apenas as três cores?

6. Como defines criatividade?

7. Uma pessoa nasce criativa ou pode-se tornar criativa?

8. Em que área artística pensas em trabalhar?

9. E por fim...o que achaste do exercício proposto? E do desempenho da professora estagiária?

Nome: _____

APÊNDICE VII - Algumas respostas ao inquérito

1.Qual a parte que gostaste mais neste trabalho? Porquê?

De ter de cumprir certos parâmetros.

De criar silhuetas e de as recortar porque não sabia que tinha capacidade para recortar coisas tão pequenas.

I liked working with cut-outs, because at that moment i saw my idea come to life.

A execução do trabalho.

Ilustrar um verso de um poema.

Do tema e da parte criativa, pois acho que um tema nacional é sempre bom e gostei bastante de pensar para resolver esta tarefa.

2.Qual a parte mais difícil do trabalho?

Recorte de certas letras.

Recortar.

The part i had to draw my ideas.

A parte da recolha de ideias.

Realizar a ilustração final.

Foi fazer várias 'versões' das minhas ideias.

3.Fez sentido fazer várias tentativas diferentes de desenho até chegar à solução que escolheste? Porquê?

Sim, porque fui melhorando.

Sim, fazendo várias experiências percebo o que resulta melhor.

I made various plans, because the illustration doesn't show the exact words of the poem.

Sim, ajudou a fazer uma melhor escolha do trabalho final.

Sim. Só com tentativas se melhora o produto final.

Sim, porque acabei por perceber o que era essencial em relação ao tema/frase escolhida.

4.Sentes que chegaste a uma solução criativa?

Sim.

Sim, sem dúvida.

I think yes, because the illustration doesn't show the exact words of the poem.

Penso que sim.

Sim.

Sim.

5.O que achaste de usar apenas as três cores?

Achei difícil, mas divertido.

Difícil, pois estou habituada a usar muitas.

It was hard for me.

Foi um desafio interessante.

Difícil mas bom. Fez-nos utilizar cores de formas diferentes.

Tarefa difícil em termos de organização.

6.Como defines criatividade?

Uma forma diferente de pensar.

Algo fora do comum, subjectivo, que varia consoante a pessoa.

I tis when someone has a good imagination and has na idea which is different from the normal.

Algo pessoal.

Criatividade é pegar na imagem realizada na mente e transpô-la para o papel.

Criar algo novo, de forma diferente.

7.Uma pessoa nasce criativa ou pode-se tornar criativa?

Acho que os dois são possíveis

Um bocadinho os dois, nasce-se criativo mas também se pode desenvolver essa qualidade.

I think you can become creative, but someone who is born with i tis going to be much better and it will be easier for them.

Há pessoas que são criativas quase desde nascença e outras vão aperfeiçoando a sua criatividade ao longo dos anos.

Toda a gente tem uma mente diferente, portanto é mais difícil para uns do que para outros, mas nada é impossível.

Ambas.

8.Em que área artística pensas em trabalhar?

Design para entretenimento visual.

Design de comunicação.

I don't want to have a job related to art.

Arquitectura.

Arquitectura ou Design de produto.

Design de interiores.

9.E por fim...o que achaste do exercício proposto? E do desempenho da professora estagiária?

Gostei do exercício e da professora estagiária, achei que a professora me ajudou a desenvolver o meu pensamento.

Adorei! A professora estagiária deu apoio sempre que precisei!

I liked the idea because i could do what i wanted, i used my imagination.

Foi uma boa experiência, enriquecedora. O desempenho da professora foi muito bom.

Foi um bom exercício e a professora saiu-se muito bem.

Achei muito interessante, nunca tinha feito nada igual. Foi bastante exigente mas no final gostei bastante da solução. Penso que o desempenho foi muito bom, pois ajudou imenso no processo criativo e na selecção das 'versões'.